



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Ivana Hanzec

**ODREDNICE RANE SOCIJALNE
I AKADEMSKE PRILAGODBE
DJECE NA ŠKOLU**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2016.



Sveučilište u Zagrebu

FILOZOFSKI FAKULTET

Ivana Hanzec

**ODREDNICE RANE SOCIJALNE
I AKADEMSKE PRILAGODBE
DJECE NA ŠKOLU**

DOKTORSKI RAD

Mentorica:

Dr. sc. Gordana Kuterovac Jagodić, red. prof.

Zagreb, 2016.



University of Zagreb

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Ivana Hanzec

**DETERMINANTS OF CHILDREN'S
EARLY SOCIAL AND ACADEMIC
SCHOOL ADJUSTMENT**

DOCTORAL THESIS

Supervisor:

Gordana Kuterovac Jagodić, Ph.D, Full Professor

Zagreb, 2016

INFORMACIJE O MENTORICI

Dr. sc. Gordana Kuterovac Jagodić redovna je profesorica na Katedri za razvojnu psihologiju Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Nositeljica je nekoliko kolegija iz razvojne psihologije na preddiplomskom, diplomskom i doktorskom studiju psihologije, te na specijalističkom studiju iz kliničke psihologije. Gost predavač bila je na Edukacijsko-rehabilitacijskom i Učiteljskom fakultetu, kao i na Studiju poslovne informatike Sveučilišta u Zagrebu. Bila je mentorica u tridesetak obranjenih diplomskih radova, četiri specijalistička i dva doktorska rada. Obnašala je dužnosti predstojnice Katedre za razvojnu psihologiju (koju i trenutno obnaša), zamjenice pročelnika Odsjeka za psihologiju, te zamjenice voditelja Poslijediplomskih studija psihologije. Suradivala je u nizu znanstvenih projekata, bila voditeljicom dva projekta, te je vodila Ljetnu školu studenata psihologije (2000. godine). Bila je predsjednicom i/ili članicom organizacijskog i programskog odbora nekoliko domaćih i međunarodnih znanstvenih konferencija. Članica je *European Association of Developmental Psychology* (EADS), *European Society for Traumatic Stress Studies* (ESTSS), Hrvatskog psihološkog društva, Hrvatske psihološke komore, Društva za psihološku pomoć i Vijeća za djecu Vlade Republike Hrvatske. Obnašala je funkciju zamjenice predsjednika Nadzornog odbora Hrvatske psihološke komore (2008-2010), a od 2011. njegova je predsjednica. Dugogodišnja je predsjednica povjerenstva Agencije za odgoj i obrazovanje Republike Hrvatske za polaganje stručnih ispita stručnih suradnika psihologa u dječjim vrtićima. Suradnica je u IPA projektu *Kompetencijska mreža zasnovana na informacijsko-komunikacijskim tehnologijama za inovativne usluge namijenjene osobama sa složenim komunikacijskom potrebama* koji je financiran od strane Europske unije. Urednica je četiri knjige i autorica više poglavlja u knjigama. Objavila je pedesetak znanstvenih i stručnih radova, te sudjelovala na više desetaka domaćih i međunarodnih konferencija. Dobitnica je nagrade Hrvatskog psihološkog društva *Marulić: Fiat Psychologia* za osobito vrijedan doprinos razvoju i promicanju hrvatske primijenjene psihologije (2013) i timske godišnje državne „*Nagrade Ivan Filipović*“ za 2014. godinu u području znanstvenog i stručnog rada na području obrazovanja.

SAŽETAK

Polazak u osnovnu školu jedna je od glavnih razvojnih prekretnica u životu djeteta koja pred njega/nju stavlja složen zadatak prilagodbe novim socijalnim i akademskim zahtjevima. Uspješnost udovoljavanja zahtjevima početnog školovanja povezana je s budućom prilagodbom i obrazovnim napretkom učenika/ica, stoga je važno istraživati odrednice uspješne tranzicije u školu i rane prilagodbe. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati predstavljaju li određene individualne karakteristike djeteta i karakteristike njegove/njezine obiteljske i školske okoline prilikom tranzicije u školu odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djeteta na prvi razred osnovne škole, na koji su način one povezane s ranom prilagodbom, te moderira li spol njihove odnose. Pretpostavljeni odnosi varijabli prikazani su u modelu koji je postavljen i provjeravan u istraživanju. Provedeno je predistraživanje, kojim su provjerene metrijske karakteristike instrumenata, te glavno istraživanje, u kojemu je sudjelovalo 417 učenika/ica prvih razreda iz 12 osnovnih škola, njihovi roditelji ($N = 372$) i učiteljice ($N = 34$). Nacrt istraživanja uključivao je prikupljanje podataka u tri vremenske točke, primjenom većeg broja instrumenata koje su ispunjavala djeca, roditelji i učiteljice. Rezultati su pokazali da su za ranu socijalnu i akademsku prilagodbu djece na školu važnije specifične kognitivne sposobnosti nego socijalno-emocionalna kompetencija djece, koja se pokazala značajnim prediktorom samo odnosa s učiteljicom. Ipak, njezin se indirektni doprinos akademskoj prilagodbi putem pažnje i različitih pokazatelja socijalne prilagodbe pokazao značajnim, iako malim. Odnos koji djeca formiraju s učiteljicama i s vršnjacima pokazao se važnim za predikciju uključenosti učenika/ica, te putem nje za akademsku prilagodbu, a socijalni odnosi formirani u razredu pokazali su se važnima i za pozitivnu percepciju, odnosno sviđanje škole. Kontekstualni faktori (informiranost i uključenost roditelja u tranziciju te spremnost škole) nisu se pokazali značajnim prediktorima socijalne i akademske prilagodbe učenika/ica, kao ni značajnim moderatorima odnosa individualnih karakteristika djeteta i različitih pokazatelja rane školske prilagodbe. Obrasci odnosa među varijablama promatranim u ovom istraživanju pokazali su se u najvećoj mjeri jednakima na uzorcima djevojčica i dječaka, ukazujući na uglavnom univerzalnu važnost ispitivanih varijabli u ranoj školskoj prilagodbi djece oba spola. Dobiveni rezultati raspravljani su u radu u kontekstu različitih teorijskih okvira i dosadašnjih spoznaja, uz uvažavanje metodoloških specifičnosti istraživanja.

Ključne riječi: tranzicija u školu, akademska prilagodba, socijalna prilagodba, socijalno-emocionalna kompetencija, specifične kognitivne sposobnosti, uključenost roditelja u tranziciju, spremna škola

SUMMARY

Introduction

Transition to primary school is one of the major developmental milestones in the child's life which requires complex adjustment to new social and academic demands. Successfully meeting these early schooling demands is associated with future adjustment and educational progress, so it is important to explore the determinants of effective school transition and early school adjustment. Previous approaches to this problem included a multitude of partial models and conceptualizations. There is a lack of research, especially in Croatia, which simultaneously examine the role of various individual and contextual factors and their interaction in school adjustment. Therefore, the aim of this study was to examine if particular individual characteristics of children (cognitive and social-emotional) and characteristics of their family and school contexts during school transition, represent determinants of early social and academic school adjustment, to examine possible mechanisms by which they are associated with early school adjustment, and if these relationships are moderated by the child's gender. The academic adjustment was conceptualized in terms of teachers' assessment of students' academic competence and students' results on a knowledge test, and social adjustment was conceptualized in terms of students' relationships with teachers and peers, and students' perception of school and involvement in classroom activities. Assumed relations among study variables are shown in a model that has been developed and tested in the study.

Methodology

A preliminary study was conducted with 90 first grade children, 210 parents of first graders and 64 first grade teachers in order to translate the instruments that were not previously used in Croatian and to test their psychometric properties. In the main study, participants were 417 first grade students (202 girls and 215 boys) from 12 elementary schools, their parents ($N = 372$) and teachers ($N = 34$). Research design included three waves of data collection. Children solved a specific cognitive skills test (in the first wave of data collection), questionnaires about peer relationships and school liking, and a knowledge test (in the third wave of data collection). Parents filled in questionnaires about their involvement in the transition and their child's social-emotional competence (in the first wave of data collection). Teachers estimated schools' and their own readiness (in the first wave of data collection), and filled in questionnaires about their students' attention (in the second wave of data collection), academic competence, involvement and their relationship with each student (in the third wave of data collection).

Results

The results showed that specific cognitive skills are more important for early social and academic school adjustment than children's social-emotional competence, which significantly predicted only student-teacher relationship. However, its indirect effect on academic adjustment was significant, mediated by both student attention and different indicators of social adjustment, although these effects were small. Relationships that students form with their teachers and peers were significant predictors of students' classroom involvement, through which they predicted academic adjustment, and social relationships in the classroom showed significant for prediction of school perception (e.g. school liking) as well. Contextual factors (parental involvement in the transition and ready school characteristics) were not significant predictors of students' early social and academic school adjustment, nor were they significant moderators of the relationship between students' individual characteristics and different indicators of early school adjustment. In general, patterns of relationships among studied variables showed to be equal for girls and boys.

Discussion

The results only partially support the hypotheses. Specific cognitive skills, as expected, were the best predictor of academic competence, while contrary to expectations, social-emotional competence, in the way it was defined and operationalized in this study, did not predict any of the measured early adjustment indicators except the student-teachers relationship, with specific cognitive skills taken into account. Consistent with attentional control theory (Eysenck et al., 2007) and differential emotions theory (Izard, 2009), attention mediated the relationship between social-emotional competence and academic adjustment, as did student-teacher relationship and student classroom involvement, as predicted by the early adjustment model by Birch and Ladd (1996). Contextual factors, in the way they were defined and operationalized in this study, showed no significance as predictors or moderators in the model, contrary to expectations based on previous research and ecological and dynamic model of transition (Rimm-Kaufman & Painta, 2000). Mostly equal patterns of relationships among studied variables for girls and boys point to the mainly universal importance of these variables in the early school adjustment of children of both gender. Possible explanations for study results are offered, along with suggestions for future research and potential practical implications of the obtained results.

Keywords: school transition, academic adjustment, social adjustment, social-emotional competence, specific cognitive skills, parental involvement in transition, ready schools

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Prilagodba na školu.....	3
1.1.1. Akademska prilagodba djece na školu	4
1.1.2. Socijalna prilagodba djece na školu	6
1.1.3. Metodologija istraživanja rane prilagodbe djece na školu	9
1.2. Odrednice rane prilagodbe na školu.....	14
1.2.1. Individualne odrednice rane prilagodbe djece na školu	15
1.2.1.1. <i>Kognitivne sposobnosti</i>	16
1.2.1.2. <i>Socijalno-emocionalna kompetencija</i>	19
1.2.1.3. <i>Spol</i>	26
1.2.2. Kontekstualne odrednice rane prilagodbe djece na školu.....	29
1.2.2.1. <i>Obitelj</i>	30
1.2.2.2. <i>Škola</i>	35
1.2.3. Metodologija istraživanja odrednica rane prilagodbe djece na školu.....	38
1.3. Predloženi model rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu	44
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE.....	47
3. METODA	49
3.1. Predistraživanje.....	49
3.1.1. Sudionici i postupak	50
3.1.2. Postupci analize psihometrijskih karakteristika instrumenata	51
3.1.3. Instrumenti.....	52
3.1.3.1. <i>Individualne odrednice rane prilagodbe</i>	52
3.1.3.2. <i>Kontekstualne odrednice rane prilagodbe</i>	53
3.1.3.3. <i>Pažnja</i>	56
3.1.3.4. <i>Socijalna prilagodba djece na školu</i>	56
3.1.3.5. <i>Akademska prilagodba djece na školu</i>	59
3.2. Glavno istraživanje.....	62
3.2.2. Sudionici.....	62
3.2.4. Postupak	62
3.2.1. Postupci analize psihometrijskih karakteristika instrumenata	63
3.2.3. Instrumenti.....	65
3.2.3.1. <i>Individualne odrednice rane prilagodbe</i>	65

3.2.3.2. <i>Kontekstualne odrednice rane prilagodbe</i>	68
3.2.3.3. <i>Pažnja</i>	69
3.2.3.4. <i>Socijalna prilagodba djece na školu</i>	70
3.2.3.5. <i>Akadska prilagodba djece na školu</i>	74
4. REZULTATI	76
4.1. Preliminarne analize podataka	76
4.3. Prediktivna važnost individualnih karakteristika djeteta za socijalnu i akadsku prilagodbu djeteta na školu	80
4.4. Medijacijska uloga pažnje i socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akadske prilagodbe	82
4.5. Prediktivna važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akadsku prilagodbu djeteta na školu te interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe na školu	85
4.6. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djeteta na školu	89
4.6.1. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih karakteristika djeteta i socijalne i akadske prilagodbe djeteta na školu	89
4.6.2. Moderatorska uloga spola u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije, pažnje, socijalne i akadske prilagodbe djeteta na školu	91
4.6.3. Moderatorska uloga spola u odnosu kontekstualnih faktora i socijalne i akadske prilagodbe djeteta na školu	93
5. RASPRAVA	95
5.1. Prediktivna važnost individualnih karakteristika djeteta za socijalnu i akadsku prilagodbu djeteta na školu	95
5.2. Medijacijska uloga pažnje i socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akadske prilagodbe	100
5.3. Prediktivna važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akadsku prilagodbu djeteta na školu te interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe na školu	107
5.4. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djeteta na školu	112
5.5. Znanstveni doprinos i praktične implikacije rezultata provedenog istraživanja	115
5.6. Ograničenja provedenog istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja	118
6. ZAKLJUČAK	121
7. LITERATURA	123
8. PRILOG	139
9. ŽIVOTOPIS AUTORICE	155

1. UVOD

Polazak u osnovnu školu jedna je od glavnih razvojnih prekretnica u životu djeteta, ali i cijele obitelji, koja pred njih stavlja složen zadatak prilagodbe školskoj situaciji i zahtjevima nove socijalne i fizičke okoline. U odnosu na manje formalno okruženje predškolskih ustanova, u kojima su aktivnosti uglavnom usmjerene na igru, sustav obveznog osnovnog školovanja ima unaprijed određenu strukturu, propise i pravila koja dijete treba slijediti, usmjeren je prvenstveno na akademske aktivnosti i učenje, te se odvija u kontekstu koji je za dijete nov, s većim brojem vršnjaka različitih karakteristika i pod vodstvom nove odrasle osobe, učitelja/ice (Perry i Weinstein, 1998; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Nakon zaštitnih i sigurnih mikrosustava obitelji i vrtića, djeca ulaze u novi mikrosustav škole koji pred njih postavlja strukturiranije zahtjeve i očekivanja te vrednuje njihova postignuća i ponašanja. Istraživanja pokazuju kako je uspješnost udovoljavanja zahtjevima na početku školovanja povezana s budućim obrazovnim napretkom učenika/ica i općenito prilagodbom kasnije u životu (Alexander i Entwisle, 1988; Bowes, Harrison, Sweller, Taylor i Neilsen-Hewett, 2009). Upravo od tuda interes istraživača za istraživanjem faktora koji doprinose uspješnoj tranziciji u školu i prilagodbi na samom početku školovanja.

Pitanje rane prilagodbe na školu teorijski i istraživački je vrlo složen problem. Početak školovanja puno je više od samog polaska u školu, to je proces obilježen intenzivnim razvojnim promjenama koje se događaju istovremeno sa sustavnim zahtjevima koje pred djecu postavlja društvo u smislu preuzimanja uloge učenika i pripadnih zadataka prilikom ulaska u formalni sustav obveznog školovanja (Brooker, 2008; Fabian i Dunlop, 2002). Usprkos površnim sličnostima, proces polaska u školu u jednom društvu ili državi može biti vrlo različit od usporedivog procesa u drugoj, zbog organizacije obrazovnog sustava i dobi djece u kojoj se taj prijelaz događa, te prethodnog obrazovnog iskustva koje su djeca do tada imala. Iz tog je razloga važno uzeti u obzir da se rezultati istraživanja provedenih u jednoj državi ne mogu jednostavno preslikati na prilike u drugoj, odnosno važno je istražiti primjerenost i primjenjivost postojećih modela i spoznaja iz stranih istraživanja u našem okruženju uzimajući u obzir specifičnosti kulture. Drugi problem je širina konstrukta prilagodbe na školu i različitost definicija i operacionalizacija korištenih u istraživanjima, uz mnoštvo parcijalnih teorijskih modela i konceptualizacija. Prema pristupu preuzetom u ovom istraživanju, prilagodba na školu uključuje širok set ponašanja i kompetencija koje odražavaju stupanj u kojemu je dijete zainteresirano, angažirano i uspješno zadovoljava akademske zahtjeve, uspostavilo je pozitivne smislene odnose s vršnjacima i učiteljem/icom i osjeća se ugodno u školskom kontekstu (Birch i Ladd, 1996; Ladd, 1989; Perry i Weinstein, 1998).

Prema Bronfenbrennerovom ekološkom modelu razvoja (Bronfenbrenner, 1979), djetetov razvoj i prilagodba, pa tako i ona na školu, rezultat su interakcije djetetovih karakteristika i okruženja u kojem se dijete razvija i s kojim stupa u interakciju, a koji uzajamno utječu jedni na druge. Kada se radi o djetetovom funkcioniranju prilikom ulaska u školsku okolinu, tada se ono najčešće istraživalo kroz koncept spremnosti djeteta za školu. Međutim, tradicionalni konstrukt spremnosti za školu često je kritiziran jer najveću ulogu nepravedno daje isključivo djetetovim individualnim sposobnostima i osobinama (Bohan-Baker i Little, 2002; Čudina Obradović, 2008; Petriwskyj, Thorpe i Tayler, 2005; Pianta, Rimm-Kaufman i Cox, 1999; Ramey i Ramey, 1999), a velik broj istraživanja o spremnosti za školu nedovoljno je prepoznao važnost kontekstualnih čimbenika u tom tranzicijskom razdoblju, iako je njihova uloga istaknuta već unutar Bronfenbrennerovog modela razvoja. Noviji pristupi stoga naglašavaju važnost bavljenja procesom tranzicije u školu i ranom prilagodbom na školu istražujući upravo kontekstualne čimbenike u školi i obitelji kao i njihovu međusobnu interakciju, te se govori ne samo o spremnosti djeteta već i o spremnosti roditelja i škole u procesu tranzicije u školu i dječje školske prilagodbe (Brooker, 2008; Dunlop i Fabian, 2007; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Međutim, iako se teorijski naglašava važnost ekološkog pristupa, nedostaje istraživanja, a u Hrvatskoj ih gotovo i nema, koja istodobno ispituju različite individualne i kontekstualne čimbenike i njihovu interakciju u prilagodbi učenika/ica na školu. Iz tog je razloga za potrebe ovog istraživanja postavljen sveobuhvatniji model koji postulira doprinos određenih individualnih karakteristika djeteta i karakteristika obiteljskog i školskog konteksta tijekom prijelaza djeteta u školu prilagodbi na školu, kao i njihov međusobni odnos i moguće mehanizme djelovanja na ranu školsku prilagodbu.

Teorijsko polazište ovog istraživanja predstavlja nekoliko modela koji objašnjavaju odnose između pojedinih postuliranih varijabli, a to su prvenstveno model rane školske prilagodbe Birch i Ladda (1996) te ekološki i dinamični model tranzicije Rimm-Kaufman i Pianta (2000). Ti će modeli, kao i drugi relevantni teorijski okviri i dosadašnje empirijske spoznaje o odrednicama rane prilagodbe i njihovim međusobnim odnosima biti prikazani u nastavku uvoda ovog rada.

1.1. Prilagodba na školu

Prilagodba na školu općenito se odnosi na stupanj usklađenosti karakteristika i kompetencija djeteta sa zahtjevima školskog okruženja (Reich i Flanagan, 2010), odnosno na uspješnost nošenja djeteta s tim zahtjevima, koji se, kao i kapaciteti djeteta, mijenjaju tijekom vremena (npr. od polaska u školu do daljnjeg napredovanja kroz obrazovni sustav) (Ladd, 1989). Riječ je o složenom konstrukt koji je pod utjecajem brojnih složenih i međusobno povezanih faktora, no prije razmatranja faktora povezanih s prilagodbom na školu, ili njenih odrednica, važno je definirati na što se pod pojmom prilagodbe na školu uopće misli.

Ladd je još krajem 80-ih godina prošlog stoljeća naglasio da istraživanjima školske prilagodbe nedostaje jasno artikulirana teorija koja bi istraživačima dala okvir i vodila ih u definiranju tog konstrukta, raspravljanju o njegovu značenju i dolasku do operacionalnih definicija njegovih obilježja (Ladd, 1989). Kao posljedica tog nedostatka, termin prilagodbe na školu vrlo se široko koristi u literaturi i može se odnositi na različite aspekte dječjeg socijalnog i akademskog funkcioniranja, a često se istražuju tek relativno uske domene funkcioniranja u školi (npr. školski uspjeh, odnosi s vršnjacima u razredu, problemi ponašanja u razredu), dok su razmatranja njihovih međusobnih odnosa dugo bila zanemarena. Iz tog je razloga Ladd (1989) ukazao na potrebu za konstrukcijom sveobuhvatnijeg, procesnog i razvojnog modela školske prilagodbe koji će je definirati u terminima ishoda dječjeg suočavanja sa zahtjevima školovanja, te je u svom radu predložio takav model rane školske prilagodbe. Prema njemu, dakle, definicija prilagodbe na školu ovisi o zadacima ili zahtjevima školskog konteksta (i s njima povezanim ishodima prilagodbe) u određenom trenutku školovanja, pri čemu su, zbog prirode i načina organizacije školskog sustava, ti zahtjevi relativno ujednačeni za svu djecu određene razine obrazovanja. Polaskom u osnovnu školu, djeca su po prvi put suočena s eksplicitnim standardima izvedbe i direktnom povratnom informacijom o kvaliteti svog rada, tako da zahtjevi školskog konteksta postaju prvenstveno akademski i uključuju svladavanje školskog gradiva. Dobru prilagodbu djeteta na školu upravo se zbog toga često izjednačavalo s akademskim uspjehom (Ladd, 1989; 2003; Perry i Weinstein, 1998). Međutim, zahtjevi početnog školovanja uključuju i snalaženje u novom socijalnom okruženju u kojem se očekuje osamostaljivanje, preuzimanje odgovornosti za sebe i svoje stvari, reguliranje vlastitog ponašanja, emocija i pažnje, konformiranje očekivanjima učitelja/ice i školskim rutinama, pridruživanje novoj skupini vršnjaka i stvaranje prijateljstava i slično (Ladd, 1989; Patrick, Suk Yoon i Murphy, 1995; Perry i Weinstein, 1998). Prema tome, u modelu rane prilagodbe koji su na osnovu navedenoga razradili Birch i Ladd (1996), prilagodba na školu definirana je kao višedimenzionalni konstrukt koji uz akademsku izvedbu (ocjene, napredak i postignuće)

uključuje i dimenzije dječje percepcije škole i školskog okruženja (npr. sviđanje škole), dječjeg afektivnog iskustva u školi (npr. usamljenost) te uključenosti i (ne)angažiranosti djece u školi (npr. izbjegavanje škole). Perry i Weinstein (1998) konceptualizirajući školsku prilagodbu također navode da je se može (i treba) promatrati kao višedimenzionalni konstrukt, pri čemu kao tri glavne domene razvoja u kojima se mogu tražiti indikatori uspješne prilagodbe navode akademsko (npr. uspjeh, stjecanje (meta)kognitivnih vještina, motivacija), socijalno (npr. odnosi s učiteljem/icom i vršnjacima) i ponašajno funkcioniranje (npr. ponašanje u skladu s ulogom učenika, samoregulacija). Kako se u većini radova iz ovog područja razlikuju i navode dva temeljna područja prilagodbe – akademsko i socijalno (koje obuhvaća gotovo sve ostale navedene indikatore), na taj će način biti organiziran i njihov prikaz u daljnjem tekstu.

1.1.1. Akademska prilagodba djece na školu

Jedna od osnovnih funkcija škole je razvoj akademske kompetencije učenika/ica, stoga ne čudi da su zahtjevi škole prvenstveno akademski, te da se dobru prilagodbu na školu dugo izjednačavalo s akademskim uspjehom učenika/ica. U dosadašnjim je istraživanjima akademska prilagodba učenika/ica operacionalizirana na različite načine, pri čemu je izjednačavana s pojmovima akademskog uspjeha (eng. *academic achievement*), akademskog učinka (eng. *academic performance*), akademske kompetencije (eng. *academic competence*) i sličnima. Međutim, nije nužno riječ o sinonimima.

Akademski ili školski uspjeh odnosi se na produkt ili ishod obrazovanja, a odražava stupanj u kojemu je osoba postigla specifične ciljeve kojima su usmjerene obrazovne aktivnosti (Steinmayr, Meißner, Weidinger i Wirthwein, 2014). To je višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća različite domene učenja, stoga njegova definicija ovisi o indikatorima putem kojih je mjeren. Među mnogobrojnim indikatorima akademskog uspjeha, postoje oni općenitiji poput proceduralnog i deklarativnog znanja stečenog u obrazovnom sustavu, kurikularno utemeljeni indikatori poput ocjena ili izvedbe na testu znanja, te kumulativni indikatori poput postignutog stupnja obrazovanja. Svima je zajedničko što odražavaju intelektualne napore osobe i stoga, u većoj ili manjoj mjeri, odražavaju intelektualni kapacitet osobe (Steinmayr i sur., 2014). Postupci određivanja akademskog uspjeha učenika/ica uključuju različite oblike praćenja, procjenjivanja, testiranja ili mjerenja u najširem smislu, pri čemu se izmjereno znanje izražava primjerice bodovima ili odgovarajućom ocjenom, a nerijetko je praćeno i dodatnim kvalitativnim procjenama postignuća i zalaganja (Pellegrino, Chudowsky i Glaser, 2001; Vizek Vidović, Rijavec, Vlahović Štetić i Miljković, 2014).

U našem školskom sustavu, uobičajeni pokazatelj akademskog uspjeha su školske ocjene. To mogu biti ocjene postignute tijekom školske godine iz pojedinih školskih predmeta, ili prosječne ocjene na kraju školske godine. Upravo je prosjek ocjena pokazatelj uspjeha koji je najčešće korišten u istraživanjima u psihologiji obrazovanja, pri čemu se obično promatraju ocjene iz ključnih predmeta poput jezika i matematike te opći uspjeh učenika/ica. Međutim, školske ocjene u praksi imaju različite funkcije (Pellegrino i sur., 2001; Spinath, 2012; Vizek Vidović i sur., 2014). Za neke od njih ključno je da ocjene što točnije odražavaju znanje i stečene sposobnosti učenika/ica, poput funkcije ocjena kao povratnih informacija učenicima/cama o uspješnosti svladavanja školskog gradiva ili informiranja drugih osoba uključenih u obrazovanje o uspjehu učenika/ica i spremnosti za daljnje obrazovanje, završetak školovanja ili zaposlenje. Druge funkcije uključuju motiviranje ili discipliniranje učenika/ica, pa je pitanje u kojoj su mjeri zaista pokazatelj znanja i uspjeha. Dodatni je problem ovisnost ocjena pojedinog učenika/ice o prosječnoj uspješnosti cijelog razreda koja služi učitelju/ici kao standard za ocjenjivanje. Zbog toga je upitna usporedivost ocjena učenika/ica iz različitih razreda ili različitih škola.

Standardizirani testovi također se koriste kao mjera akademskog uspjeha. Ako služe kao mjera znanja i vještina stečenih u školi, moraju biti kurikularno utemeljeni, tj. ispitivati sadržaj naučen u školi, dok drugu vrstu predstavljaju standardizirani testovi koji nisu kurikularno utemeljeni već mjere jesu li u određenoj dobi svladani određeni zadaci, odnosno stečene određene kompetencije i zadovoljeni određeni kriteriji (kao što su testovi opće sposobnosti rezoniranja i mogućnosti učenja) (Spinath, 2012). Za razliku od ocjena, jedina je funkcija standardiziranih testova znanja da mjere akademsku izvedbu učenika/ica pa su u tom smislu „čišći“ pokazatelji uspjeha od školskih ocjena, te su nešto stabilniji pokazatelj školskog uspjeha nego ocjene jer u manjoj mjeri odražavaju kratkoročna variranja u učenju i ponašanju pojedinog učenika/ice (Keith, 2002).

Ladd (1989) navodi da se akademska prilagodba, osim putem akademskog uspjeha, može konceptualizirati i u terminima motivacije za postignućem (stupanj uključenosti učenika/ice i vrijednosti koju za njega/nju ima učenje), percipirane kompetencije (učenikove/učeničine percepcije njegove/njezine akademske kompetencije), i ponašanja u razredu (u skladu s ulogom i pravilima ili ometajuća ponašanja). Slično tome, prema konceptualizaciji prilagodbe na školu Perry i Weinstein (1998), indikatori akademske prilagodbe, uz akademski uspjeh, su i stjecanje kognitivnih i meta-kognitivnih vještina te motivacija učenika/ica koja obuhvaća, primjerice, akademske ciljeve i školske vrijednosti, kao i uvjerenja o samoeфикаsnosti. Takva šira slika akademske prilagodbe ogleda se i u konstrukt

akademske kompetencije koji se vrlo često spominje u literaturi iz ovog područja. Riječ je o višedimenzionalnom konstruktu kojega čine učeničke vještine, stavovi i ponašanja koji doprinose akademskom uspjehu, a operacionalizira se putem učiteljskih procjena izvedbe učenika/ica u različitim područjima, uključujući uspjeh u određenom predmetu ili obrazovnom području, motivaciju, ponašanje u razredu pa i angažman roditelja (DiPerna i Elliott, 2002). Prema nekim je modelima i istraživanjima akademska kompetencija medijator djelovanja socijalne kompetencije učenika/ice na njegov/njezin akademski uspjeh (Ray i Elliott, 2006), dok je prema drugima akademska kompetencija jedan od indikatora akademske prilagodbe učenika/ica, samostalan (Margetts, 1999, 2003) ili u kombinaciji s rezultatima na standardiziranim testovima ili školskim ocjenama (Graziano, Reavis, Keane i Calkins, 2007; Trentacosta i Izard, 2007).

1.1.2. Socijalna prilagodba djece na školu

Iako je akademska prilagodba važna dimenzija prilagodbe djece na školu i njezine akademske zahtjeve, tradicionalno izjednačavanje školske prilagodbe s akademskim uspjehom pokazalo se ograničenim s obzirom na postojanje mnogih drugih zahtjeva unutar školskog konteksta kojima djeca moraju udovoljiti da bi se uspješno prilagodila. Iz tog je razloga definicija prilagodbe na školu u modelima i istraživanjima 90-ih godina prošlog stoljeća proširena i na neakademske, socijalne ili socijalno-emocionalne pokazatelje. Primjerice, Perry i Weinstein (1998) u svojoj konceptualizaciji školske prilagodbe uz akademsko navode i socijalno i ponašajno funkcioniranje kao područja školske prilagodbe. Pritom se socijalno funkcioniranje odnosi na uspostavljanje odnosa s učiteljem/icom i vršnjacima (osjećaj pripadanja, prihvaćenost u grupi vršnjaka, kvaliteta prijateljstava, socijalni ciljevi), a ponašajno funkcioniranje na ponašanje u skladu s ulogom učenika i samoregulaciju (slijedenje pravila, usmjeravanje pažnje, kontrola impulsa). U svom modelu rane školske prilagodbe Birch i Ladd (1996) navode pokazatelje prilagodbe poput dječje percepcije škole i školskog okruženja, afektivnog iskustva u školi te uključenosti i angažiranosti u školi, odnosno u razredu.

Percepcija škole i afektivno iskustvo odnose se na dječje svidanje škole (stupanj u kojemu djeca tvrde da vole ili ne vole (ići u) školu, ili te procjene daju njihovi roditelji i/ili učitelji/ce), percepciju socijalne potpore (procjena djece u kojoj mjeri su im vršnjaci u razredu dostupni za pomoć s različitim emocionalnim ili instrumentalnim problemima) te psihološke i emocionalne reakcije djece u školskom kontekstu poput osjećaja usamljenosti ili anksioznosti u razredu i/ili školi (Ladd, 2003). Uključenost i angažiranost u razrednim aktivnostima obuhvaća pak sudjelovanje i suradnju u različitim aktivnostima u razredu, ali i izostajanje iz

škole i izbjegavanje škole (stupanj u kojemu djeca izražavaju želju da izbjegnu školu ili sudjeluju u izbjegavajućim ponašanjima). Uključenost se općenito odnosi na razinu dječjeg ulaganja, posvećenosti ili sudjelovanja u školi ili školskim aktivnostima, a kod djece može biti izražena na različite načine (Fredricks, Blumenfeld, i Paris, 2004). Fredricks i suradnici (2004) navode da se uključenost u istraživanjima definira i tretira kao višedimenzionalni konstrukt koji obuhvaća bihevioralnu, emocionalnu i kognitivnu dimenziju te su ponudili opsežan pregled ovih dimenzija i dosadašnjih istraživanja iz tog područja. Bihevioralna uključenost odnosi se na različite oblike sudjelovanja djeteta u razrednim zadacima i školskim akademskim, socijalnim i izvannastavnim aktivnostima, poput slijeđenja pravila i izvršavanja školskih zadataka, te izostanak ometajućih ponašanja poput izbjegavanja škole. Emocionalna ili afektivna uključenost obuhvaća pozitivne i negativne emocionalne reakcije djeteta u razredu, na učitelja/icu, drugu djecu, nastavu i školu, a važna je za razvoj osjećaja pripadanja i identifikacije sa školom. Percepcija škole i afektivno iskustvo učenika/ica, kao pokazatelji prilagodbe prema modelu Birch i Ladda (1996), većim dijelom korespondiraju s ovim konstruktom i koriste se u istraživanjima (npr. Ladd i Dinella, 2009) kao operacionalizacije emocionalne uključenosti učenika/ica. Djeca koja izjavljuju da im se sviđa u školi mogu se smatrati pozitivno emocionalno uključenima (doživljavaju pozitivne osjećaje u i o školi), dok se djeca koja u manjoj mjeri izjavljuju da im se sviđa u školi mogu smatrati negativno emocionalno uključenima (doživljavaju negativne osjećaje u školi ili su razvili negativne osjećaje o školi) (Smith, 2011). Konačno, kognitivna uključenost odnosi se na psihološko ulaganje, promišljenost i spremnost na ulaganje napora potrebnog za razumijevanje složenih ideja i svladavanje zahtjevnih vještina, obuhvaća motivacijske procese i korištenje strategija učenja i suočavanja sa zadacima (Fredricks i sur., 2004).

Sve ove dimenzije prilagodbe navedene u modelu Birch i Ladda (1996) autori smatraju važnima za akademski uspjeh i obrazovni napredak učenika/ica jer, primjerice, djeca čija je percepcija i afektivno iskustvo u školi pozitivno, vjerojatnije će se osjećati ugodno u školi i stoga biti u mogućnosti bolje iskoristiti prilike za učenje te više profitirati od obrazovnog iskustva od djece koja se osjećaju neugodno. Isto tako, djeca koja su aktivno uključena u razredne aktivnosti profitirat će više od djece koja nisu angažirana u razredu i školi. Ladd, Buhs i Seid (2000), kao i Ladd i Dinella (2009) svojim su istraživanjima potvrdili da djeca koja imaju pozitivne osjećaje prema školi su više uključena u razredne aktivnosti i postižu bolji akademski uspjeh. Upravo je uključenost posljednjih desetljeća prepoznata kao jedan od glavnih prediktora akademskog uspjeha (za pregled vidjeti Fredricks i sur., 2004).

Socijalni odnosi formirani u školi s učiteljem/icom i vršnjacima često se smatraju pokazateljima školske prilagodbe učenika/ica. Iako prema modelu Birch i Ladda (1996) sami po sebi nisu pokazatelji prilagodbe, njihova je uloga u uspješnoj ranoj prilagodbi djece prema tom modelu ključna. Među vršnjačkim odnosima moguće je razlikovati prijateljstva i grupne odnose. Prijateljstvo se odnosi na voljni, recipročni odnos između dvoje djece, a u istraživanjima se obično ispituje na tri razine - postojanje prijateljstva, kvantiteta i kvaliteta prijateljskog odnosa (Ladd, 1990). Grupni vršnjački odnosi ispituju se obično kao prihvatanje ili odbacivanje djeteta u skupini vršnjaka, pokazujući koliko se dobro pojedino dijete uklapa u razrednu socijalnu mrežu. Birch i Ladd (1996) navode da vršnjački odnosi u školi predstavljaju izvor emocionalne ili instrumentalne podrške za djecu, sigurnu bazu koja im omogućava da lakše odgovore na zahtjeve početnog školovanja. Istraživanja pokazuju da djeca koja krenu u školu zajedno s prijateljima ili na početku školovanja formiraju nova prijateljstva, kao i djeca koja razviju pozitivne vršnjačke odnose, pokazuju pozitivniji stav prema školi, veći osjećaj pripadanja i manje su usamljena, dok odbačena djeca imaju negativnu percepciju škole i iskazuju veću tendenciju izbjegavanja škole (Betts, Rotenberg, Trueman i Stiller, 2012; Buhs, Ladd i Herald, 2006; Ladd, 1990; Ladd, Kochenderfer i Coleman, 1996). Djeca koja su prihvaćena više se uključuju u razredne aktivnosti, zbog čega postižu i bolji školski uspjeh (Bossart, Doumen, Buyse i Verschueren, 2011; Ladd, Birch i Buhs, 1999), dok rana vršnjačka odbačenost predviđa niže akademsko postignuće tijekom prve godine školovanja (Ladd, 1990), u nekim istraživanjima također posredovano (ne)uključivanjem učenika/ica u razredne aktivnosti (Ladd i sur., 1999) te kroničnim isključivanjem od strane vršnjaka (Buhs i sur., 2006). Općenito, rezultati istraživanja daju potporu pretpostavci da pozitivni vršnjački odnosi u razredu promiču socijalnu uključenost u razredu, koja potom stvara resurse (npr. osjećaj pripadanja, uključenost u razredne aktivnosti učenja) koji unapređuju školsku socijalnu i akademsku prilagodbu učenika/ica (Ladd, 2003).

Odnos s učiteljem/icom može se razmatrati iz perspektive privrženosti ili kvalitete odnosa. Birch i Ladd (1996) izdvajaju tri karakteristike odnosa koje su osobito važne za djecu na početku školovanja, a to su bliskost, ovisnost i konflikt. Bliskost se odnosi na stupanj topline i otvorene komunikacije između učitelja/ice i pojedinog djeteta u razredu, ovisnost obuhvaća posesivno i nametljivo ponašanje djeteta koje upućuje na pretjerano oslanjanje djeteta na učitelja/icu, dok se konflikt kao kvaliteta odnosa očituje u nesložnim interakcijama i nedostatku prisnosti između učitelja/ice i pojedinog djeteta u razredu. Karakteristike odnosa učenika/ica s učiteljem/icom povezane su s različitim aspektima dječje školske prilagodbe, od pozitivnih osjećaja i percepcije škole povezanih s bliskim odnosima, do izbjegavanja škole i negativnih

stavova i emocija kod konfliktnih ili ovisnih odnosa (Birch i Ladd, 1996; Birch i Ladd, 1997). Perry i Weinstein (1998) navode da su tijekom tranzicije u školu socijalni odnosi koje djeca formiraju u školi značajni za socijalno-emocionalnu prilagodbu djece, dok nešto manje, iako značajno, doprinose i njihovom školskom uspjehu, a isto su u svom istraživanju zaključili i Hamre i Pianta (2001). Budući da se učenje u školi odvija u kontekstu socijalnih odnosa, sposobnost učenika/ice da uspije u akademskom smislu djelomično je određena njegovom/njezinom sposobnošću stvaranja pozitivnih odnosa u razredu, prvenstveno s učiteljima/cama (Trentacosta i Izard, 2007). Roorda, Koomen, Spilt i Oort (2011) proveli su meta-analizu s 99 istraživanja provedenih s učenicima/cama od predškole do srednje škole te zaključili da su korelacije između kvalitete odnosa učitelja/ica i učenika/ica i akademskog uspjeha male do srednje, dok su korelacije odnosa s angažmanom ili uključenosti učenika/ica u razredu srednje do velike. Kvaliteta socijalnih odnosa u školi može predstavljati izvor podrške ili stresa koji motivira ili inhibira dijete u školskom angažmanu, na taj način posredno utječući na akademski uspjeh djeteta. Takav je odnos dobio određenu potvrdu u dosadašnjim istraživanjima (npr. Birch i Ladd, 1996; Ladd i sur., 1999).

1.1.3. Metodologija istraživanja rane prilagodbe djece na školu

S obzirom na velik broj indikatora prilagodbe na školu, moguće je razlikovati i velik broj načina njihova mjerenja. Akademski uspjeh, kao najčešći pokazatelj akademske prilagodbe učenika/ica, definira se upravo putem načina njegova mjerenja, zbog čega su oni većim dijelom već opisani ranije u tekstu. Riječ je prvenstveno o školskim ocjenama te rezultatima na objektivnim, standardiziranim testovima znanja. Najčešće se u istraživanjima koriste ocjene iz jezika i matematike te opći uspjeh učenika/ica. Ponekad se ocjene preuzimaju iz službene školske dokumentacije (školskih imenika), a ponekad učenici/e sami daju procjene svog uspjeha. Međutim, kada se uzme u obzir specifična dobna skupina koja je u fokusu ovog istraživanja, a to su učenici/e prvih razreda osnovne škole, školske ocjene postaju manje primjerene kao mjera akademskog uspjeha. Naime, brojčane ocjene u prvom razredu uvode se tek u drugom polugodištu, imaju određenu pedagošku i više motivacijsku funkciju, nego što su odraz stvarnog znanja učenika/ica, te slabo diskriminiraju učenike/ice (njihove distribucije izrazito su negativno asimetrične) (Hadžiselimović, Vukmirović i Ambrosi-Randić, 2008; Vlahović-Štetić, Vizek-Vidović, Arambašić i Miharija, 1995). Zbog svega navedenog, za procjenu akademskog postignuća učenika/ica prvih razreda primjerenije su procjene učitelja/ica i rezultati na objektivnim mjerama znanja ili standardiziranim testovima.

Standardizirani testovi najčešće su korištena mjera ranog dječjeg školskog uspjeha. U SAD-u postoji veći broj standardiziranih testova normiranih na nacionalnim uzorcima, a razlikuju se ovisno o dobi učenika/ica kojima su namijenjeni. Primjerice, Ladd i suradnici u svojim istraživanjima rane školske prilagodbe provođenim s učenicima/cama u predškoli (eng. *kindergarten*), kao prvom stupnju formalnog obrazovanja u njihovom sustavu, kao pokazatelje školskog uspjeha koristili su rezultate na Metropolitan testu spremnosti – razina II (MRT-II; Birch i Ladd, 1997; Ladd i sur., 1999; Ladd i sur., 1996) koji obuhvaća područja ranog čitanja, razumijevanja priče i kvantitativnog/matematičkog rezoniranja. U istraživanjima se često koristi Woodcock – Johnson psiho-edukacijska baterija (npr. Bowes i sur., 2009; Downer i Pianta, 2006; Hughes, Luo, Kwok i Loyd, 2008; Pianta i Stuhlman, 2004; Sabol i Pianta, 2012; Valeski i Stipek, 2001), odnosno neki njezini dijelovi, budući da je riječ o skupu testova dizajniranih za mjerenje kognitivnih sposobnosti, sposobnosti za školovanje i akademskog postignuća u području čitanja, matematike i pisanog jezika za vrlo širok raspon dobnih skupina (Woodcock, McGrew i Mather, 2001). Tramontana, Hooper i Selzer (1988) u svom pregledom radu koji je obuhvatio 74 istraživanja o predikciji ranog akademskog uspjeha navode da su najčešće korištene mjere uspjeha bili Metropolitan test postignuća (MAT), Stanford test postignuća (SAT) te Test širokog raspona postignuća (eng. *Wide Range Achievement Test*, WRAT), a isti su korišteni i u većem broju istraživanja objavljenih nakon pregleda Tramontane i suradnika (npr. MAT: Reynolds, Weissberg i Kasprow, 1992, SAT: Betts i sur., 2012; WRAT: Buhs i sur., 2006; Ladd i Dinella, 2009; Smith, 2011). Osim navedenih, u istraživanjima se koriste i Wechslerov individualni test postignuća (npr. Grazino i sur., 2007; Trentacosta i Izard, 2007), Peabody individualni test postignuća (npr. McClelland, Acock i Morrison, 2006; Valeski i Stipek, 2001), Iowa test osnovnih vještina (npr. Hamre i Pianta, 2001; Pianta i McCoy, 1997) i drugi. Svim tim standardiziranim testovima zajedničko je što ispituju čitanje/pismenost i numeričko/matematičko znanje i/ili rezoniranje. U Hrvatskoj su standardizirani testovi znanja razvijeni samo za završne razrede obrazovnih ciklusa osnovnoškolskog obrazovanja (dakle, za 4. i 8. razrede), pri čemu su testovi za razrednu nastavu također iz područja (hrvatskog) jezika i matematike, te prirode i društva (NCVVO, 2009).

Iako su standardizirani testovi objektivna, direktna mjera dječje akademske izvedbe i uspjeha, mogu zahvatiti samo ograničeni broj pojmova, a zahvaćaju i dječju izvedbu u samo jednoj vremenskoj točki (Pellegrino i sur., 2001). Za razliku od toga, procjene učitelja/ice mogu dati obuhvatniju i reprezentativniju sliku o dječjoj akademskoj izvedbi i njihovoj cjelokupnoj akademskoj kompetenciji (Graziano i sur., 2007), zbog čega su upravo procjene učitelja/ica često korištena mjera rane akademske prilagodbe učenika/ica. U istraživanjima se koriste

različiti oblici učiteljskih procjena, od jedne čestice na kojoj procjenjuju koliko su se učenici/e dobro akademski prilagodili (npr. Giallo, Treyvaud, Matthews i Kienhuis, 2010), preko procjena učeničkog uspjeha i razine truda u nekoliko područja (obično u jeziku i matematici) – je li nezadovoljavajuć, zadovoljavajuć, treba li poboljšanje ili je izvanredan (npr. Patrick i sur., 1995; Welsh, Parke, Widman i O'Neil, 2001), odnosno je li prosječan, ispod- ili iznadprosječan (npr. Pagani, Fitzpatrick, Archambault i Janosz, 2010; Valeski i Stipek, 2001), do korištenja validiranih skala za učiteljske procjene akademske kompetencije ili akademskog uspjeha učenika/ica. Jedna od takvih je Skala procjena akademskog uspjeha (eng. *ECLS-K Academic Rating Scale*), razvijena za potrebe velikog nacionalnog longitudinalnog istraživanja dječjeg razvoja i ranog iskustva školovanja u SAD-u. Skala obuhvaća područja jezika i pismenosti, općeg znanja i matematičkog mišljenja, u kojima učitelji/ce na skali od pet stupnjeva procjenjuju jesu li učenici/e određena znanja, vještine i ponašanja tek počeli pokazivati, razvijati, ili su u njima već u različitom stupnju vješti, a korištena je u većem broju radova objavljenih na osnovu tih nacionalnih longitudinalnih podataka (npr. Denham i sur., 2012), ili je primijenjena na drugim uzorcima (npr. Smart, Sanson, Baxter, Edwards i Hayes, 2008). Često korištena mjera akademske kompetencije u istraživanjima je i istoimena subskala (eng. *Academic Competence*) upitnika Sustav procjene socijalnih vještina (eng. *Social Skills Rating System*), koja sadrži devet čestica na kojima učitelji/ce procjenjuju učenike/ice u odnosu na drugu djecu u razredu, u čitanju i matematici, motivaciji, roditeljskoj podršci te općem kognitivnom funkcioniranju (Margetts, 1999, 2003; Trentacosta i Izard, 2007).

Instrumenti namijenjeni procjeni različitih vidova rane socijalne prilagodbe djece na školu razlikuju se ovisno o metodi primjene, pa tako mogu biti u formi opažanja, intervjua, samoprocjena, sociometrije i procjena drugih.

Opažanja interpersonalnih odnosa i ponašanja učenika/ica prilikom rada u razredu mogu provoditi učitelji/ce, ali ih provode i uvježbani, objektivni opažači (npr. Ladd i Price, 1987), posebice kada je predmet opažanja odnos učitelja/ice s pojedinim učenicima/cama (npr. Ladd i sur., 1999). Opažanje se često provodi uz snimanje opažane situacije, što zatim zahtijeva kodiranje karakteristika ponašanja djeteta ili promatranog odnosa i interakcija. Pritom je važno voditi računa o uvježbanosti opažača ili stupnju njihove usklađenosti u opažanju, ukoliko ih je više, što se obično preporuča. Objektivni opažači zasigurno povećavaju pouzdanost postupka, ali istovremeno usložnjuju proces prikupljanja podataka (vremenski i financijski) zbog uvježbavanja opažača, organiziranja i provedbe samog opažanja, te naknadnog kodiranja i obrade tako dobivenih podataka.

Intervjui se također mogu provoditi s učiteljima/cama, iako je češći način prikupljanja podataka od učitelja/ica putem različitih skala procjena, dok se intervjui češće provode s učenicima/cama u ovoj ranoj dobi (predškola i prvi razred) zbog potrebe za individualnim prikupljanjem podataka, umjesto grupne papir-olovka primjene upitnika primjerenije za starije učenike/ice. Intervjui stoga služe za prikupljanje samoprocjena učenika/ica, obično o stavovima i osjećajima u i o školi – sviđanju i izbjegavanju, te usamljenosti (Bart, Hajami i Bart-Haim, 2007; Betts i sur., 2012; Birch i Ladd, 1997; Bowes i sur., 2009; Ladd, 1990; Ladd i Price, 1987; Valeski i Stipek, 2001). Od učenika/ica se individualno prikupljaju i podaci o prijateljstvima, odnosu s vršnjacima (Ladd, 1990; Ladd i sur., 1996), odnosno o njihovoj vlastitoj percepciji prihvaćenosti i popularnosti u razredu ili skupini vršnjaka (Harter, 1985), iako se ti podaci češće prikupljaju upravo od vršnjaka.

Vršnjačke procjene najčešće se koriste kao sociometrijske mjere socijalne prihvaćenosti ili odbačenosti djeteta u novoj školskoj sredini. Primjena sociometrijske metode izgleda tako da dijete prvo na fotografijama ili na popisu (ako je dijete školske dobi u pitanju) identificira sve članove svog razreda, a zatim odredi s kojom se djecom, npr. najviše voli igrati (obično troje djece). Takve sociometrijske nominacije, tj. odabiranje određenog broja vršnjaka koji im se najviše ili najmanje sviđaju, uobičajena su mjera popularnosti ili socijalnog statusa djeteta u skupini vršnjaka (Yugar i Shapiro, 2001). Međutim, problem s tehnikom nominacija je što rezultati ovise o veličini grupe vršnjaka i broju djece koja se mogu odabrati, kao i o pitanju koje se djetetu postavi (s kim bi se igrao, surađivao ili družio, tko mu se sviđa ili ne sviđa) (Merrell, 2002). Osim nominacija, mogu se koristiti i sociometrijske procjene, tj. procjene svih vršnjaka na određenoj dimenziji, putem Likertove skale (često predstavljene crtežima) ili Q-sort tehnike, čime se određuje stupanj prihvaćenosti djeteta (Yugar i Shapiro, 2001). Primjerice, fotografije vršnjaka mogu se raspoređivati u skupine s obzirom na učestalost djetetova igranja s njima (često, ponekad, rijetko), pri čemu se ti odnosi djetetu prikazuju slikovno ili grafički (npr. pomoću različito veselih lica, različito visokih stupaca i sl.), mogu se procjenjivati neka specifična ponašanja vršnjaka (često prosocijalna i agresivna) ili djetetove preferencije da se uključi u određene aktivnosti s vršnjacima (Merrell, 2002; Yugar i Shapiro, 2001). Sociometrija se intenzivno koristila od 1930-ih pa do sredine 1960-ih godina kao metoda mjerenja socijalnog statusa djeteta u grupi vršnjaka (Merrell, 2002), a često je korištena i u kasnijim istraživanjima kao mjera vršnjačke prihvaćenosti i/ili odbačenosti (npr. Betts i sur., 2012; Bossaert i sur., 2011; Buhs i sur., 2006; Ladd i sur., 1999; Ladd i Price, 1987; Trentacosta i Izard, 2007). Međutim, treba imati na umu složenost procedure, kao i ovisnost nominacija i procjena o osobnim karakteristikama poput fizičke atraktivnosti i akademskog uspjeha procjenjivanog djeteta, te da

interaktivni faktori poput sličnosti spola ili rase procjenjivanog djeteta i djeteta-procjenjivača, mogu iskriviti rezultate (Wigelsworth, Humphrey, Kalambouka i Lendrum, 2010).

Procjene drugih, prvenstveno učitelja/ica, najčešće su korištena mjera različitih pokazatelja dječje školske prilagodbe. Vremenski su vrlo ekonomične, a istovremeno vrlo informativne i korisne u procjeni različitih pokazatelja prilagodbe budući da učitelji/ce imaju najbolji uvid u funkcioniranje djeteta u školskom kontekstu, što roditeljima ili istraživačima nije dostupno ili lako opažati. To mogu biti opće procjene uspješnosti (socijalne) prilagodbe djece na školu na samo jednoj čestici (npr. Giallo i sur., 2010; Patrick i sur., 1995), no češće se koriste različite skale za procjenu socijalne kompetencije ili socijalnih vještina učenika/ica u razredu i/ili problema u ponašanju (npr. Bart i sur., 2007; Bowes i sur., 2009; Hamre i Pianta, 2001; Margetts, 1999, 2003; NICHD ECCRN, 2004; Pianta i Stuhlman, 2004; Reynolds i sur., 1992; Sabol i Pianta, 2012). Razvijene su i skale upravo za procjenu prilagodbe učenika/ica u razredu, a jedna od najčešće korištenih u istraživanjima je Učiteljska skala procjene školske prilagodbe (eng. *Teacher Rating Scale of School Adjustment*, TRSSA, Birch i Ladd, 1997) (npr. Bart i sur., 2007; Buhs i sur., 2006; Ladd i sur., 1999; Ladd i sur., 2000; Ladd i Dinella, 2009; Valeski i Stipek, 2001) koja obuhvaća četiri subskale, sviđanje škole, izbjegavanje škole, suradnju u izvršavanju zadataka i samostalnost u izvršavanju zadataka. Prva subskala namijenjena je učiteljskoj procjeni emocionalne uključenosti učenika/ica, a preostale tri zahvaćaju različite oblike bihevioralne uključenosti (Smith, 2011). Procjene učitelja/ica također se često koriste za dobivanje podataka o odnosu učitelja/ica i učenika/ica, pri čemu je Piantina (1992; 2001) Skala odnosa učenik-učitelj (eng. *Student-Teacher Relationship Scale*, STRS), koja obuhvaća učiteljske procjene ovisnosti, konflikta i bliskosti u odnosu sa svakim pojedinim učenikom/icom, uvjerljivo najčešće korištena (npr. Birch i Ladd, 1997; Graziano i sur., 2007; Hamre i Pianta, 2001; Pianta i Stuhlman, 2004; Saft i Pianta, 2001; Trentacosta i Izard, 2007; Valeski i Stipek, 2001; Silva i sur., 2011).

Osim učiteljskih, ponekad se koriste i roditeljske procjene socijalne prilagodbe učenika/ica na školu. Primjerice, procjene sviđanja i tendencije izbjegavanja škole (Ladd i Dinella, 2009; Smith, 2011) ili procjene socijalne kompetencije i poteškoća (npr. Bowes i sur., 2009). Iz tog razloga neki instrumenti imaju verzije za obje skupine procjenjivača, no učestalost korištenja roditeljskih procjena u ovu svrhu znatno je manja.

Neki instrumenti koji se koriste u istraživanjima, a služe mjerenju opisanih pokazatelja socijalne prilagodbe učenika/ica na školu, prikazani su u Tablici 1 u Prilogu.

1.2. Odrednice rane prilagodbe na školu

Da bi djeca uspješno udovoljila zahtjevima početnog školovanja, odnosno uspješno se prilagodila na školu, važno je da raspolažu određenim sposobnostima i vještinama koje će im omogućiti lakše snalaženje u školskom kontekstu. Istovremeno, važno je da i škole, odnosno učitelji/ce budu spremni olakšati djeci taj tranzicijski period i omogućiti im svima, bez obzira na individualne karakteristike, da se uspješno prilagode na nove i rastuće školske zahtjeve. Rimm-Kaufman i Pianta (2000) navode da je najveći broj istraživanja tranzicije u školu razvijen u okviru pristupa usmjerenog na dijete, prema kojemu su individualne karakteristike djeteta primarni faktori u objašnjenju školske prilagodbe (tzv. *child effects model*). To su karakteristike s kojima dijete dolazi u školu i o kojima ovisi kako će pristupiti vršnjacima u razredu, učitelju/ici ili školskim zadacima, poput spola i temperamenta djeteta, ili pak karakteristika koje se istražuju u okviru spremnosti djeteta za školu (Ladd, 2003; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Tradicionalno, to su bile kognitivne sposobnosti i rane akademske vještine, no u ranim 90-im godinama prošlog stoljeća u SAD-u je na nacionalnoj razini definirano pet širih domena razvoja važnih za uspješan početak školovanja koje se otada istražuju kao dio višedimenzionalnog konstrukta spremnosti djeteta za školu. To su fizičko zdravlje i dobrobit, socijalna i emocionalna kompetencija, pristupi učenju, kognitivna i jezična kompetencija te komunikacijske vještine (Kagan, Moore i Bradekamp, 1995). Prema općoj definiciji spremnosti za školu koja se koristi u hrvatskim istraživanjima i pri testiranju spremnosti za školu u praksi, riječ je o dinamičnoj kombinaciji tjelesnih, (meta)kognitivnih, emocionalnih i socijalnih razvojnih obilježja djeteta koje mu omogućuju uspješno suočavanje sa zahtjevima (početnog) školovanja (Hadžiselimović i Vukmirović, 1999).

Iako su istraživanja spremnosti za školu u svijetu mnogobrojna i provode se više od 40 godina (Winter i Kelley, 2008), i dalje ostaje pitanje koje su sposobnosti i vještine iz svake od spomenutih skupina razvojnih obilježja ključne i na kojoj razini moraju biti uoči djetetova polaska u školu da bi omogućile djetetu uspješnu prilagodbu, te koja je njihova optimalna kombinacija potrebna za uspješno snalaženje djeteta u školskom kontekstu. Pitanje je također i koja je svrha utvrđivanja spremnosti djeteta za školu. Je li to selekcija (odgađanje upisa), podatak koji služi razvrstavanju učenika/ica u skupine različitog stupnja pripremljenosti, podatak učitelju/ici o početnoj osnovi svakog učenika/ice na kojoj treba započeti poučavanje, ili je svrha određivanje najvažnijih odrednica školske prilagodbe i uspjeha kako bi se poboljšala predškolska priprema budućih generacija (Čudina-Obradović, 2008; Miesels, 1999). Među stručnjacima postoji neslaganje oko navedenih pitanja, no često se navodi da je testiranje spremnosti za školu u svrhu selekcije neopravdano, odnosno da jedino ima smisla utvrđivati

vještine i sposobnosti na koje je moguće djelovati i mijenjati ih, tj. jačati i razvijati kako bi se ostvarile preostale navedene svrhe (Carlton i Winsler, 1999; Shepard, 1997).

Tradicionalni konstrukt spremnosti za školu često je kritiziran jer najveću ulogu nepravedno daje isključivo djetetovim sposobnostima i osobinama (Čudina Obradović, 2008; Ramey i Ramey, 1999). Noviji pristupi koji se bave prijelazom ili tranzicijom u školu istražuju stoga i kontekstualne čimbenike u školi i obitelji, kao i njihovu međusobnu interakciju i ulogu koju imaju u tranzicijskom procesu i ranoj prilagodbi djece na školu. Rimm-Kaufman i Pianta (2000) navode različite ekološke pristupe objašnjenju tranzicije i rane prilagodbe, od onih usmjerenih na direktne utjecaje konteksta, poput veličine razreda ili roditeljskih odgojnih postupaka (tzv. *direct effects model*), preko onih koji prepoznaju da i interakcije djeteta i konteksta, kao i interakcije između različitih konteksta, doprinose prilagodbi (tzv. *indirect effects model*), do onih koji uz interakcije naglašavaju i dinamični razvoj tih odnosa tijekom vremena (ekološki i dinamični model tranzicije). Ladd (1989) se u konstrukciji svog modela rane prilagodbe poziva na tzv. modele djeteta x okolina (eng. *child x environment model*) koji također prepoznaju da zaštitni i rizični faktori dječje (školske) prilagodbe ne proizlaze samo iz osobina djeteta već i iz njegove fizičke i socijalne okoline i njihovih međusobnih interakcija. Prema postavkama takvih modela, rizične i zaštitne faktore dječje prilagodbe moguće je kategorizirati i promatrati ih kao vremenski proksimalne ili distalne s obzirom na razvojni zadatak (u ovom slučaju, prijelaz u školu), tj. javljaju li se prije, tijekom ili nakon prijelaza u školu, te kao proksimalne i distalne s obzirom na lokus i kontekst, tj. jesu li locirani unutar djeteta ili u njegovoj bližoj i daljoj okolini (Ladd i sur., 1999). U elaboriranoj inačici Laddovog (1989) modela rane školske prilagodbe koju su predložili Birch i Ladd (1996), naglasak je prvenstveno na socijalnom kontekstu, odnosno socijalnim odnosima formiranim u školi i njihovoj posredujućoj ulozi u odnosu između individualnih karakteristika djeteta s kojima ono dolazi u školu i rane dječje školske prilagodbe. Individualne karakteristike djeteta važne za uspješan početak školovanja, o kojima ovisi i njegova/njezina uspješnost formiranja socijalnih odnosa, kao i kontekstualne karakteristike tranzicijskog procesa čija je važnost naglašena u ekološkim modelima, bit će prikazani u nastavku teksta.

1.2.1. Individualne odrednice rane prilagodbe djece na školu

Individualne karakteristike djeteta najčešće su istraživane odrednice rane prilagodbe na školu. Prema modelu Birch i Ladda (1996), karakteristike učenika/ica koje predviđaju ranu školsku prilagodbu su spol, kognitivne/verbalne sposobnosti, te bihevioralni (socijalne i akademske vještine) i psihološki faktori (samopercepcija i socijalna kognicija). Karakteristike

djeteta s kojima ono dolazi u školu Ladd (2003) naziva ulaznim faktorima (eng. *entry factors*), za koje pretpostavlja da odražavaju postojeće individualne razlike o kojima ovisi kako će djeca pristupiti vršnjacima u razredu, učitelju/ici i školskim zadacima. Pristup usmjeren na dječje individualne karakteristike kao primarne faktore u objašnjenju rane prilagodbe Rimm-Kaufman i Pianta (2000) nazivaju *child effects* modelima, a riječ je prvenstveno o istraživanjima vezanim uz koncept spremnosti djeteta za školu. Iako definiran kao višedimenzionalni konstrukt koji uključuje pet širokih područja dječjeg razvoja, u istraživanjima prevladavaju dva – kognitivne sposobnosti i socijalno-emocionalna kompetencija.

1.2.1.1. Kognitivne sposobnosti

Kognitivne sposobnosti u istraživanjima odrednica rane prilagodbe na školu široko su definirana i relativno heterogena kategorija koja uključuje vještine i sposobnosti poput općeg znanja, inteligencije, tj. općih kognitivnih sposobnosti, specifičnih kognitivnih sposobnosti, jezičnih vještina, pred-akademske i rane akademske vještine poput razvoja pismenosti i računanja te perceptivno-motoričkih i motoričkih vještina (Tramontana i sur., 1988; La Paro i Pianta, 2000). Iako heterogena, ova kategorija odražava tradicionalne definicije spremnosti za školu te uključuje vještine najčešće zastupljene u testovima spremnosti za školu (La Paro i Pianta, 2000). Testovi namijenjeni utvrđivanju kognitivne spremnosti djeteta za školu imaju mnogo sličnosti s testovima inteligencije za ovu dob, no naglasak im je više na perceptivno-motornim sposobnostima te ranim akademskim vještinama koje se smatraju nužnim preduvjetom za svladavanje nastavnih sadržaja, odnosno za početno učenje čitanja, pisanja i računanja (Vlahović-Štetić i sur., 1995). Primjerice, perceptivna diskriminacija, odnosno dobra razvijenost vidne percepcije i razlikovanje vidnih podražaja važan je preduvjet za uspješno ovladavanje vještinama čitanja i pisanja (zbog prepoznavanja i razlikovanja pojedinačnih slova i nizova slova u riječima), a grafomotorika, složena motorička vještina koordiniranih finih pokreta ruke, omogućuju svladavanje vještine pisanja. Poznavanje različitih informacija, činjenica i pojmova iz područja tzv. „praktičnog znanja“ olakšava usvajanje tzv. „apstraktnih znanja“ koja se uče u školi, odnosno nedostatak tih predznanja otežava usvajanje novog apstraktnog školskog gradiva, a neformalno predškolsko poznavanje matematike (brojenja te zbrajanja i oduzimanja „za jedan“) važan je temelj za formalno školsko učenje matematike (Vlahović-Štetić i sur., 1995). Smislenost testova spremnosti za školu, odnosno ispitivanja navedenih sposobnosti i vještina, proizlazi iz njihove prediktivne valjanosti za kasniju prilagodbu i uspjeh u školi, zbog čega je taj odnos često istraživani.

Tramontana i suradnici (1988) u svom su pregledu 74 longitudinalna istraživanja predikcije akademskog uspjeha djece na osnovu različitih mjera spremnosti za školu, objavljena između 1973. i 1986. godine, uočili da je približno trećina tih istraživanja ispitivala prediktivnost inteligencije, pri čemu je u velikom broju njih inteligencija bila najbolji prediktor kasnijeg uspjeha. Specifične kognitivne sposobnosti znatno su manje ispitivane, obično kao dio baterije testova koja je uključivala općenitije kognitivne mjere, međutim, više od polovice pregledanih istraživanja ispitivalo je neke aspekte jezičnih sposobnosti (receptivne i ekspresivne) koje su često bile među najboljim prediktorima kasnijeg uspjeha, posebice u čitanju. Mjere pred-akademske i ranih akademske vještina bile su zastupljene u približno jednoj trećini istraživanja, te su se pokazale dobrim prediktorima akademskog uspjeha, najviše u čitanju. Perceptivno-motoričke vještine ispitivane su u više od polovice istraživanja, a prema rezultatima, vizualno-perceptivne i vizualno-motoričke vještine doprinose predikciji općeg uspjeha te uspjeha u čitanju i matematici tijekom prvog razreda, dok se motoričke vještine (mjere fine i grube motorike), samostalno rijetko ispitivane, nisu pokazale dobrim prediktorima akademskog uspjeha.

Nadovezujući se na rad Tramontane i suradnika (1988), sličan su obuhvatan pregled istraživanja koja predviđaju rane školske ishode na osnovu mjera dječjih sposobnosti i vještina u vrtiću ili predškoli napravili i La Paro i Pianta (2000) u svojoj meta-analizi kojom su obuhvatili istraživanja objavljena između 1985. i 1998. godine. Pregledom i analizom 77 istraživanja dobili su da je veličina učinka za predikciju akademskih ishoda na osnovu kognitivnih/akademske mjera spremnosti za školu srednja ($r = 0,51$), dok veličinu učinka za odnos između domena (predikciju socijalnih ishoda na osnovu kognitivnih/akademske sposobnosti) nije bilo moguće izračunati zbog premalog broja dostupnih nezavisnih uzoraka. Dakle, na osnovu provedene meta-analize autori su zaključili da je različitim mjerama dječje kognitivne spremnosti za školu moguće objasniti u prosjeku 25% varijabiliteta ranih školskih ishoda.

Istraživanja koja su uslijedila u narednom vremenskom periodu, ispitujući prediktivnost jedne ili većeg broja vještina i sposobnosti iz kognitivne domene, mjerene u godini prije ili na početku formalnog školovanja, potvrđuju njihovu važnost za akademski uspjeh, a šire se i na razumijevanje njihove važnosti za ostale, neakademske pokazatelje rane školske prilagodbe. Primjerice, opća inteligencija u istraživanju Graziana i suradnika (2007) pokazala se značajnim prediktorom uspjeha na standardiziranom testu iz čitanja i matematike, kao i akademskog postignuća prema procjenama učitelja/ica te učiteljske procjene ukupne kvalitete odnosa učenika/ica i učitelja/ica. U istraživanju Bossaert i suradnika (2011) opća inteligencija

učenika/ica bila je prediktor njihove kognitivne spremnosti za školu (agregatne mjere jezičnih i matematičkih sposobnosti), putem koje je predviđala akademski uspjeh učenika/ica na kraju prvog razreda, ali direktan doprinos akademskom uspjehu nije bio značajan. Rana akademska kompetencija (kognitivne i pred-akademske vještine ispitane prije polaska u školu) pokazala se najboljim prediktorom akademskog uspjeha i kognitivnih sposobnosti na kraju prvog razreda i u istraživanju Downera i Piante (2006).

Specifične kognitivne sposobnosti također su se pokazale povezanim s akademskim uspjehom i školskom prilagodbom. Primjerice, u istraživanju Sabol i Piante (2012), djeca s profilom spremnosti za školu karakteriziranim niskim radnim pamćenjem postizala su značajno lošiji uspjeh na standardiziranom testu čitanja i matematike, te su procijenjena lošijima na skali socijalnih vještina, u odnosu na djecu s profilom karakteriziranim visokim rezultatom na mjeri radnog pamćenja. Trentacosta i Izard (2007) ispitivali su verbalnu sposobnost učenika/ica prvog razreda kao prediktor uspjeha na kraju školske godine, a pokazala se značajnim prediktorom akademskog uspjeha mjerenog standardiziranim testom, kao i akademske kompetencije prema procjenama učitelja/ica. U istraživanju Ladda i suradnika (1999) verbalna sposobnost učenika/ica prije polaska u školu bila je značajan prediktor uključenosti i angažmana učenika/ica tijekom godine i uspjeha na kraju godine, dok je u istraživanju Ladda i Dinellae (2009) bila značajno povezana sa suradničkim ponašanjem i angažiranošću učenika/ica u razredu te akademskim uspjehom, ali se nije pokazala značajnim prediktorom tih pokazatelja prilagodbe u ukupnom provjeravanom modelu predikcije uspjeha na osnovu uključenosti učenika/ica praćenih od predškole do osmog razreda.

U velikom longitudinalnom istraživanju Bowesa i suradnika (2009) provedenom u Australiji, među ukupno 30 prediktora rane prilagodbe na školu i akademskog uspjeha bile su uključene i rane matematičke i jezične vještine, te je dobiveno da su rane matematičke vještine, ali ne i jezične, značajan prediktor većine mjerenih pokazatelja prilagodbe (uspjeha u matematici, testu pismenosti, učiteljskih procjena akademske prilagodbe i manje problema u ponašanju), a isto su utvrdili i Duncan i suradnici (2007) pregledom šest longitudinalnih istraživanja provedenih na velikim, nacionalnim uzorcima u SAD-u, Kanadi i Ujedinjenom Kraljevstvu. Najbolji prediktor kasnijeg akademskog uspjeha u tim su istraživanjima bile rane matematičke vještine, ispitane pri polasku u školu, a zatim rane vještine čitanja te pažnja.

Bart i suradnici (2007) ispitali su prediktivnost motoričkih vještina za školsku prilagodbu (vizualno-motorna integracija, vizualno-spacijalna percepcija, kinestezija, točnost fine motorike i slično) te zaključili da je na osnovu njih moguće predviđati socijalnu i školsku prilagodbu, pri čemu je agregatna mjera motoričkih sposobnosti (opće motoričko

funkcioniranje) bila bolji prediktor od pojedinačnih sposobnosti. Pianta i McCoy (1997) ispitali su prediktivnost većeg broja varijabli iz domene kognitivnih sposobnosti (opće inteligencije, jezičnih vještina, fine motorike i sl.) za školsku prilagodbu u dvije kohorte učenika/ica praćenih od predškole do trećeg razreda, te utvrdili da su inteligencija i fina motorika dosljedno među najboljim prediktorima različitih pokazatelja prilagodbe.

Istraživanja provedena u Hrvatskoj pokazuju isti obrazac odnosa. Primjerice, Vlahović-Štetić i suradnice (1995) pokazale su da su mjere kognitivne spremnosti za školu koje uključuju perceptivnu diskriminaciju, grafomotoriku i predznanje značajno povezane s učiteljskim procjenama uspješnosti učenika/ica u tri školska predmeta (hrvatskom jeziku, matematici te prirodi i društvu) tijekom prvog razreda, s prosječnom korelacijom od 0,42. Hadžiselimović i suradnici (2008) navode podatke istraživanja na dva nezavisna uzorka učenika/ica prvih razreda, kojima je dobiveno da je mjerama grafomotorike i rezoniranja ispitanim pri upisu u školu moguće predvidjeti učiteljske procjene školskog uspjeha (u čitanju, računanju, prirodi i društvu i općem uspjehu) i drugih pokazatelja prilagodbe (razumijevanje uputa učitelja/ice, interes i motivacija u pristupanju zadacima, samostalnost u obavljanju zadataka, suradnja i prihvaćenost djeteta u razredu), s prosječnom prognozom uspjeha i prilagodbe oko 0,70.

1.2.1.2. Socijalno-emocionalna kompetencija

Kognitivne sposobnosti od neupitne su važnosti za učinkovito funkcioniranje u školi i akademski uspjeh djeteta, no neki autori navode da uspješan prijelaz i prilagodba na početku školovanja jednako, ako ne i više, zahtijevaju socijalne i emocionalne kompetencije učenika/ica (Raver, 2002). Za razliku od kognitivnih sposobnosti, socijalno-emocionalna kompetencija nešto je kasnije postala predmetom interesa i istraživanja. Primjerice, u pregledu longitudinalnih istraživanja predikcije akademskog uspjeha djece na osnovu različitih mjera spremnosti za školu Tramontane i suradnika (1988), tek jedna četvrtina istraživanja provedenih u vremenskom razdoblju od 1973. do 1986. uključivala je socijalno-emocionalne varijable. U velikom broju tih istraživanja socijalno-emocionalne varijable pokazale su se značajnim prediktorima akademskog uspjeha, u multiplim regresijskim modelima značajno povećavajući predviđanje u odnosu na ono koje pružaju samo kognitivne varijable, pri čemu su mjere pažnje, samostalnosti i interesa bile najprediktivnije, dok su se u nekim istraživanjima obrasci povezanosti socijalnih vještina i ponašanja s akademskim uspjehom razlikovali ovisno o spolu učenika. Međutim, iako su bihevioralni faktori općenito prepoznati i priznati kao važni, u većini istraživanja njihova učinkovitost u predviđanju kasnijeg akademskog uspjeha bila je manja od prediktivnosti kognitivnih varijabli.

Socijalno-emocionalna kompetencija dobila je puno pažnje u SAD-u otkako je početkom 90-ih godina uključena u nacionalnu definiciju spremnosti za školu kao jedna od temeljnih kompetencija povezanih s ranom školskom prilagodbom (Kagan i sur., 1995). Međutim, u ranije spomenutoj meta-analizi La Paro i Piante (2000), koja je obuhvatila istraživanja objavljena od 1985. do 1998., i dalje je broj istraživanja koja predviđaju rane školske ishode na osnovu mjera dječjih sposobnosti i vještina u vrtiću ili predškoli iz domene socijalno-emocionalnog razvoja bio znatno manji od broja istraživanja iz kognitivne domene razvoja. Ta su istraživanja kao indikatore socijalno-emocionalnog razvoja uključivala mjere problema u ponašanju, odnosa s vršnjacima i socijalne kompetencije učenika/ica, a utvrđena veličina učinka za predikciju socijalne prilagodbe na osnovu tih mjera spremnosti za školu bila je mala ($r = 0,33$). Autori su zaključili da je socijalno-emocionalnim mjerama dječje spremnosti za školu moguće objasniti u prosjeku 10% varijabiliteta socijalnih školskih ishoda, međutim, zbog relativno malog broja istraživanja unutar domene socijalnih i socijalno-emocionalnih prediktora i kriterija, navode da te procjene vjerojatno nisu stabilne, dok veličinu učinka za odnos između domena (predikcija akademskih ishoda na osnovu socijalno-emocionalnih sposobnosti) nije bilo moguće izračunati zbog premalog broja dostupnih nezavisnih uzoraka.

Pregled relevantne literature i sumiranje dosadašnjih spoznaja iz ovog područja otežani su korištenjem različitih naziva, definicija i velikog broja operacionalizacija socijalno-emocionalne kompetencije. Budući da istraživači, koristeći se tim pojmom, podrazumijevaju različite sposobnosti i vještine, istražujući ponekad samo pojedinačne indikatore ovog složenog konstrukta, pitanje je koje su to točno sposobnosti i vještine iz ove skupine kompetencija važne za školsku prilagodbu i uspjeh, te kojim mehanizmima im doprinose. Wigelsworth i suradnici (2010) u svom preglednom radu o poteškoćama s definiranjem i mjerenjem socijalne i emocionalne kompetencije navode da poteškoće postoje s teorijom u osnovi tog konstrukta, tj. njegovim teorijskim okvirom, s nekonzistentnom terminologijom, obuhvatom i profiliranošću postojećih mjera, njihovim psihometrijskim karakteristikama te praktičnim stvarima poput vrste sudionika i svrhe mjerenja. Jedna od najistaknutijih poteškoća, prema navedenim autorima, je nedostatak jasne operacionalne definicije konstrukta. Međutim, autori istovremeno navode da pregled relevantne literature upućuje na ne nužno značajnu razliku među pojmovima koji se u tom kontekstu koriste, kada se uspoređi sličnost njihovih obilježja, te da su postojeći pojmovi (emocionalna inteligencija, emocionalna pismenost, socijalna i socijalno-emocionalna kompetencija i sl.) uglavnom međusobno zamjenjivi.

U kontekstu ispitivanja važnosti socijalne i emocionalne kompetencije unutar obrazovnog okruženja, često se koristi termin socijalno-emocionalnog učenja (eng. *social-*

emotional learning, SEL) kako bi se naglasila mogućnost i važnost učenja vještina, stavova i vrijednosti ključnih za razvoj socijalno-emocionalne kompetencije pojedinca. Denham i Brown (2010) pri konceptualiziranju SEL-a polaze od adaptacije modela socijalne kompetencije u obliku prizme Rose-Krasnor (1997) koji socijalnu kompetenciju, u najširem smislu, definira se kao uspješnost u interakciji, pri čemu se uspješnost odnosi na postizanje kratkoročnih i dugoročnih razvojnih ciljeva. Na tu opću, teorijsku razinu prizme, Denham i Brown (2010) smještaju i definiciju konstrukta SEL-a. Središnji dio prizme čini razina indeksa, odnosno sumarnih pokazatelja socijalne kompetencije koji se definiraju kroz socijalne transakcije, a reflektiraju kvalitetu sekvenci interakcije, bliskih odnosa, statusa u grupi i socijalnu samoeфикаsnost. Ova se razina dijeli na osobnu (zadovoljavanje osobnih potreba ima prioritet u interakciji) i socijalnu domenu (učinkovitost u uspostavljanju povezanosti s drugima), od kojih se svaka još može podijeliti na dijelove ovisne o kontekstu. Dno prizme čini razina vještina koja uključuje socijalne, emocionalne i kognitivne sposobnosti pojedinca te motivaciju za socijalno ponašanje (Rose-Krasnor, 1997).

Konstrukat socijalne kompetencije, pa tako i SEL-a, na najvišoj teorijskoj razini kako ga se obično definira nije moguće izmjeriti, stoga se koriste pokazatelji s najniže razine, kao što su empatija, emocionalna regulacija, vještine rješavanja socijalnih problema i slično, a koji ovise o dobi i spolu djeteta te situaciji i socijalnom kontekstu (Rose-Krasnor, 1997). Iz tog je razloga važno imati u vidu razvojnu razinu i spol djeteta prilikom procjenjivanja socijalno kompetentnog ponašanja, kao i specifičan kontekst u kojemu se ponašanje odvija. Vještina i sposobnosti s najniže razine modela ima puno, a meta-analiza koju su proveli Caldarella i Merrell (1997), koja je uključila 21 istraživanje koje se bavilo socijalnim vještinama i njihovom klasifikacijom na ukupnom uzorku od preko 22 000 djece i adolescenata, ukazala je na pet bihevioralnih dimenzija koje se pojavljuju u većini istraživanja. To su odnosi s vršnjacima, samokontrola, akademske vještine, samopouzdanost ili asertivnost i suradnja. Udruženje za akademsko, socijalno i emocionalno učenje (CASEL), u nastojanju da oblikuje okvir unutar kojega će se istraživati i unapređivati razvoj akademske, socijalne i emocionalne kompetencije učenika/ica, identificiralo je također pet sličnih skupina temeljnih, međusobno povezanih kompetencija iz socijalne i emocionalne domene razvoja (tzv. SEL kompetencije) (Payton i sur., 2000; Zins, Bloodworth, Weissberg i Walberg, 2004). Riječ je o samosvijesti (točna procjena vlastitih emocija, prednosti i ograničenja te osjećaj samopouzdanja), upravljanju sobom ili samokontroli (vlastitih emocija, misli i ponašanja, usmjerenost na postizanje cilja), socijalnoj svijesti (empatija i razumijevanje normi ponašanja), socijalnim vještinama (vještine uspostavljanja i održavanja zdravih odnosa s drugima) i odgovornom donošenju odluka (o

vlastitom ponašanju i socijalnim interakcijama, na osnovu razmatranja etičkih standarda, društvenih pravila, posljedica i dobrobiti za sve uključene). Oslanjajući se na konceptualni okvir CASEL-a, Denham i Brown (2010) navedene SEL kompetencije smještaju na najnižu razinu prizme modela SEL-a. Upravo se te vještine stoga najčešće istražuju u kontekstu ispitivanja povezanosti socijalno-emocionalne kompetencije i školske prilagodbe i uspjeha.

Primjerice, samosvijest ili procjena vlastitih sposobnosti u terminima percipirane akademske samoeфикаsnosti, pokazala se pozitivno povezanom s akademskim uspjehom učenika/ica od predškole do prvog razreda (Bossaert i sur., 2011) te od prvog do trećeg razreda (Liew, McTigue, Barrois i Hughes, 2008), a dobiveno je i obrnuto - akademski uspjeh i pozitivna socijalna iskustva u razredu (npr. pozitivne povratne informacije učitelja/ice, vršnjačka prihvaćenost) predviđaju veću percipiranu akademsku kompetenciju na kraju prvog razreda (Zafiropoulou, Satiriou i Mitsioulis, 2007). Moguće je da učenicima/cama percipirana samoeфикаsnost daje samopouzdanje da se više uključuju u razredne aktivnosti i okušaju se u izazovnijim zadacima (Denham i Brown, 2010).

Samoregulacija, bilo emocija, pažnje ili ponašanja, važan je pokazatelj spremnosti djeteta za školu i značajan prediktor školske prilagodbe i uspjeha u velikom broju istraživanja. Na primjer, u istraživanju Silve i suradnika (2011), samokontrola (eng. *effortful control*) je predviđala kvalitetu odnosa s učiteljem/icom te putem nje afektivni odnos učenika/ica prema školi (sviđanje/izbjegavanje). Graziano i suradnici (2007) su pokazali da je emocionalna regulacija učenika/ica značajno povezana s pozitivnim odnosima s učiteljem/icom i manje problema u ponašanju na kraju školske godine, ali i da je na osnovu emocionalne regulacije moguće predvidjeti uspjeh mjeren i procjenama učitelja/ica i standardiziranim testovima, i to nakon kontrole opće inteligencije. U istraživanju Trentacoste i Izarda (2007), emocionalna kompetencija (znanje o emocijama i regulacija emocija) nije bila povezana s odnosom učenika/ica i učitelja/ica, ali je predviđala akademski uspjeh i akademsku kompetenciju učenika/ica na kraju prvog razreda, pri čemu je doprinos emocionalne regulacije bio posredovan regulacijom pažnje. Herndon, Bailey, Shewark, Denham i Basset (2013) pokazali su da je na osnovu rane opažene negativne emocionalnosti i disregulacije moguće predvidjeti kasniju lošu prilagodbu na školu (manje pozitivnog angažmana u razredu, samostalnosti/motiviranosti i prosocijalne povezanosti). Liew i suradnici (2008) ispitivali su bihevioralne aspekte regulacije te pokazali da je i nakon kontrole varijabli poput dobi, spola, socioekonomskog statusa i inteligencije, na osnovu samoregulacije moguće predvidjeti uspjeh učenika/ica u čitanju. Samoregulacija i usmjerenost na postizanje cilja prema McClellandu i suradnicima (McClelland i sur., 2006; McClelland, Morrison i Holmes, 2000) dio su vještina povezanih s

učenjem (eng. *learning related skills*), koje smatraju važnima za akademski uspjeh učenika/ica. Pokazali su da su radne vještine (eng. *work-skills*, npr. samostalan rad, postupanje u skladu s uputama i pamćenje uputa, završavanje započete aktivnosti) predviđale uspjeh u čitanju i matematici, kako u predškoli, tako i u drugom razredu, i nakon kontrole inteligencije i prethodnog iskustva i uspjeha (McClelland i sur., 2000), kao i da je na osnovu samoregulacije, odgovornosti, samostalnosti i suradnje mjerene kod predškolaca moguće dugoročno predviđati akademski uspjeh u čitanju i matematici, također uz kontrolu relevantnih varijabli.

U okviru istraživanja socijalne svijesti kao SEL-kompetencije i njenog odnosa s prilagodbom na školu, istraživano je razumijevanje i znanje o emocijama. Garner i Waajid (2008) u istraživanju s predškolcima dobili su direktnu vezu znanja o emocijama s učiteljskim procjenama prilagodbe učenika/ica i rezultatom na testu školske kompetencije, a direktan doprinos znanja o emocijama akademskom uspjehu dobiven je i u istraživanju Trentacoste i Izarda (2007) s učenicima/cama prvog razreda. Socijalne vještine i ponašanja također su se pokazali važnim prediktorima socijalne prilagodbe u školi i akademskog uspjeha. Ladd i Price (1987) pokazali su da su socijalna ponašanja u ranoj dobi, poput suradnje u igri i pozitivnog kontakta s vršnjacima u vrtiću, važni za vršnjačko prihvaćanje u predškoli, dok su agresivnost i negativni kontakti s vršnjacima povezani s vršnjačkim odbacivanjem i učiteljskim procjenama loše prilagodbe učenika/ica (neprijateljskog/agresivnog ponašanja i hiperaktivnosti/nepažnje). Socijalna ponašanja učenika/ica na početku školske godine (prosocijalna ili agresivna) predviđala su kvalitetu odnosa koje učenici/e uspostavljaju s učiteljem/icom i vršnjacima i u istraživanjima Ladda i suradnika (1999), te posredno putem tih odnosa i uključenost i angažiranost učenika/ica u razredu, kao i njihov akademski uspjeh. U velikom longitudinalnom istraživanju koje je provela Bowes sa suradnicima (2009), djeca s manje problema u ponašanju i boljih socijalnih vještina procijenjena su više prosocijalnima u školi i formirala su bliskiji odnos s učiteljima/cama, dok su ona s negativnim socijalnim vještinama i više problema u ponašanju prije polaska u školu procijenjena da imaju više problema u ponašanju u školi te su formirala konfliktniji odnos s učiteljima/cama. Neka rana ponašanja bila su prediktivna i za uspjeh u matematici (niža razina socijalnih problema) i za rezultat na standardiziranom testu pismenosti (manje agresivnosti u odnosu s vršnjacima) (Bowes i sur., 2009).

Osim pojedinačnih pokazatelja, u istraživanjima se ispituju i odnosi širih ili različitih kompozitnih mjera socijalne i socijalno-emocionalne kompetencije s prilagodbom i školskim uspjehom. Primjerice, socijalna kompetencija u dvije kohorte učenika/ica praćenih od predškole do trećeg razreda predviđala je rezultate na standardiziranom testu znanja u istraživanju Pianta i McCoya (1997), Sabol i Pianta (2012) pokazali da djeca s profilom

spremnosti za školu karakteriziranim visokom socijalnom kompetencijom (i prosječnim kognitivnim sposobnostima) postižu značajno bolji uspjeh u školi u odnosu na djecu s profilom karakteriziranim problemima, dok je socijalna kompetencija mjerena prije polaska u školu kao kompozit socijalnih vještina, problema u ponašanju i kvalitete odnosa s odgojiteljem/icom u istraživanju Downera i Piante (2006) bila značajan prediktor rezultata na standardiziranom testu znanja na kraju prvog razreda, nakon kontrole demografskih varijabli i ranih iskustava kod kuće i u vrtiću.

Mehanizmi djelovanja socijalne i emocionalne kompetencije na prilagodbu i akademski uspjeh

Čini se da su djeci koja imaju razvijenu socijalno-emocionalnu kompetenciju, odnosno razumiju sebe i druge, ispravno interpretiraju socijalne informacije i na osnovu njih donose odgovorne odluke, uspostavljaju uspješne odnose s drugima i reguliraju svoje ponašanje, mnogi zadaci u razredu jednostavniji (Denham i Brown, 2010). Međutim, relativno je mali broj istraživanja ispitivao mehanizme putem kojih su dječje socijalne i emocionalne vještine povezane s kasnijim akademskim uspjehom (Denham i Brown, 2010; Rhoades, Warren, Domitrovich i Greenberg, 2011). Jedno od objašnjenja je da su različite socijalne i emocionalne vještine važne za uspješnu socijalizaciju, tj. formiranje interpersonalnih odnosa u školskom kontekstu, koji su pak iznimno važni u prilagodbi djeteta i u promicanju angažmana u školi i učenja. Budući da su škole socijalna mjesta i učenje socijalni proces koji se odvija u interakciji s drugima u školskom kontekstu, vještine koje će omogućiti djetetu razvoj podržavajućih socijalnih odnosa doprinijet će njegovoj/njezinoj boljoj prilagodbi (Zins i sur., 2004). Ovo objašnjenje korespondira s ranije opisanim modelom rane prilagodbe Birch i Ladda (1996), odnosno pretpostavkom o važnosti socijalnih odnosa u školi kao posredujućeg faktora između karakteristika djeteta i njegove/njezine školske prilagodbe i uspjeha. Istraživanja pokazuju da je socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ica na početku školske godine povezana s kvalitetom odnosa koje formiraju u školi, s učiteljem/icom i vršnjacima (npr. Bowes i sur., 2009; Mostow, Izard, Fine i Trentacosta, 2002; Murray i Murray, 2004; Silva i sur., 2011). Isto tako, istraživanja ukazuju na prediktivnost socijalnih odnosa formiranih u razredu za prilagodbu i školski uspjeh učenika/ica (npr. Birch i Ladd, 1997; Buhs i sur., 2006; Hamre i Pianta, 2001; Hughes i sur., 2008; Ladd, 1990; Ladd i sur., 1996; Pianta i Stuhlmann, 2004). Djeca koja formiraju pozitivnije odnose u školi mogu više profitirati od nastave i učiteljevih/učiteljičinih uputa, od dijeljenja resursa i važnih informacija o školi i zadacima s vršnjacima, pozitivnije percipiraju školu i više su angažirana (Denham i Brown, 2010). Pretpostavka o posredujućoj ulozi socijalnih odnosa za sada je dobila potvrdu u longitudinalnim istraživanjima Ladda i

suradnika (1999). Socijalno ponašanje učenika/ica na početku školske godine predviđalo je kvalitetu odnosa koje su učenici/e formirali s učiteljem/icom i vršnjacima u razredu, što je pak bilo povezano s uključenošću učenika/ica u razredne aktivnosti i zadatke i putem toga predviđalo rezultat učenika/ica na standardiziranom testu znanja. Djeca prosocijalnog ponašanja stekla su više prijatelja i u većoj mjeri bila prihvaćena u vršnjačkoj skupini te razvila kvalitetniji odnos s učiteljima/cama, što je sve djelovalo na njihovu veću uključenost u razredne aktivnosti i time na bolji uspjeh na kraju školske godine. S druge strane, djeca agresivnog ponašanja stekla su manje prijatelja i manje se svidjela vršnjacima, te razvila konfliktaniji odnos s učiteljem/icom. Ta su se djeca stoga manje uključivala u razredne aktivnosti te postigla slabiji uspjeh na kraju školske godine.

Drugo objašnjenje koje se pojavljuje u literaturi je da djeca ne mogu učiti čitati, pisati ili računati ako imaju emocionalnih ili ponašajnih problema koji ih ometaju u učenju interferirajući s usvajanjem osnovnih akademskih vještina. Takvu vezu kognicije i emocija (međusobno olakšavanje ili ometanje ovisno o usklađenosti), prema Blairu (2002) potvrđuju i neuroznanstvena istraživanja, koja su pokazala da emocionalna reaktivnost i regulacija imaju ključnu ulogu u fokusiranju selektivne pažnje i primjeni mentalnih procesa nužnih za učenje. Garner (2010) je u svom pregledu teorija koje objašnjavaju odnos emocionalne kompetencije i učenja zaključila da kombinacija motivacijske teorije (Schutz i Davis, 2000; sposobnost emocionalne regulacije doprinosi trudu i stupnju ustrajnosti koje pojedinac iskaže u izvršavanju akademskog zadatka), teorije kontrole pažnje (Eysenck, Derakshan, Santos i Calvo, 2007; raspodjela resursa pažnje na upravljanje emocijama može umanjiti sposobnost razmišljanja i slušanja) i teorije diferencijalnih emocija (Izard, 2009; emocije su motivatori i stimulatori kreativnog razmišljanja i djelovanja i stoga su odgovorne za selektivnu pažnju) pruža najpotpunije objašnjenje kako se na osnovu emocionalne kompetencije mogu predvidjeti ishodi učenja. Longitudinalnim istraživanjima provedenim s djecom u vrtiću, predškoli i/ili prvom razredu škole, Trentacosta i Izard (2007), King (2010) te Rhoades i suradnici (2011) potvrdili su tako pretpostavljenu medijacijsku ulogu pažnje u odnosu emocionalne regulacije i znanja o emocijama s akademskom kompetencijom učenika/ica. Trentacosta i Izard (2007) ispitali su emocionalnu regulaciju predškolaca, a potom u prvom razredu njihovu akademsku kompetenciju i uspjeh. Autori su testirali tri moguća medijatora odnosa, odnos s učiteljem/icom, vršnjačko prihvaćanje i pažnju, no podaci su dali potvrdu jedino pažnji kao medijatoru u odnosu emocionalne regulacije i akademskog uspjeha (agregatna varijabla učiteljskih procjena i rezultata na testu), i to nakon kontrole inicijalne dječje verbalne sposobnosti. King (2010) je u svom istraživanju testirala isti medijacijski model (pažnja kao medijator djelovanja

emocionalne regulacije na akademsku kompetenciju), ali i medijacijski model u kojemu je regulacija ponašanja bila potencijalni medijator tog odnosa. Podaci su prikupljeni u tri vremenske točke, od vrtića preko predškole do prvog razreda, a rezultati su replicirali ranije nalaze da je rana emocionalna regulacija pozitivno povezana s akademskom kompetencijom u početku školovanja, i da je regulacija pažnje medijator tog odnosa. Medijacijsku ulogu pažnje u odnosu znanja o emocijama i akademske kompetencije potvrdili su svojim istraživanjem i Rhoades i suradnici (2011), koji su također prikupili podatke u tri vremenske točke. Značajna medijacijska uloga pažnje potvrđena je u njihovom modelu i nakon kontrole majčina obrazovanja, obiteljskih prihoda, dječje dobi, spola i receptivnih vještina rječnika.

1.2.1.3. Spol

Jedna od individualnih karakteristika koja se često ispituje u istraživanjima školskog uspjeha i prilagodbe na školu je spol djeteta. Međutim, nalazi o ulozi koju spol ima u objašnjenju rane prilagodbe djece na školu nisu konzistentni.

Kada je u pitanju akademska prilagodba, spol često nije njezin značajni prediktor (npr. Ladd i Dinella, 2009; Ladd i sur., 1996; Rhoades i sur., 2011). Iako se u pregledima istraživanja navodi kao dosljedan nalaz da djevojčice postižu bolji akademski uspjeh tijekom cijelog školovanja u različitim državama pa tako i u Hrvatskoj (Babarović, Burušić i Šakić 2009; Babarović, Burušić i Šakić, 2010; Burušić i Šerić, 2015), pojedinačna istraživanja rane prilagodbe pokazuju proturječne rezultate. Primjerice, u nekim istraživanjima djevojčice postižu bolje rezultate (npr. Hughes i sur., 2008; Kang, 2010), u drugima među djevojčicama i dječacima nije utvrđena statistički značajna razlika u školskom uspjehu ili drugim pokazateljima akademske kompetencije i rane akademske prilagodbe na školu (npr. Graziano i sur., 2007, Ladd i Dinella, 2009; Matthews i sur., 2009; Reynolds i sur., 1992; Welsh i sur., 2001), dok je u nekima razlika neznajna kada su u pitanju rezultati na standardiziranim testovima, ali su ocjene djevojčica statistički značajno bolje na svim predmetima (npr. Elias i Haynes, 2008; Hamre i Pianta, 2001), ili pak dječaci postižu bolji uspjeh u matematici (npr. Downer i sur., 2012; Hair i sur., 2006; Sabol i Pianta, 2012). Razlike u akademskom uspjehu djevojčica i dječaka istraživači tumače na različite načine, od potencijalnog utjecaja nekih bioloških faktora, do psiholoških i niza socijalnih faktora, ili pak njihova zajedničkog, isprepletenog utjecaja u školskom kontekstu (Burušić i Šerić, 2015). Tradicionalno razmatrane razlike između djevojčica i dječaka u općim ili specifičnim kognitivnih sposobnostima kao mogući razlozi razlika u akademskom uspjehu nisu se pokazale adekvatnim objašnjenjem jer te razlike uglavnom ne postoje ili su premale da bi objasnile razliku u uspjehu djevojčica i

dječaka, već izglednija objašnjenja leže u spolnim razlikama u crtama ličnosti (poput savjesnosti i ugodnosti) te općoj i specifičnim školskim motivacijama, koje stavljaju djevojčice u bolju poziciju za postizanje akademskog uspjeha (Burušić i Šerić, 2015; Spinath, 2012).

Odnos spola i različitih pokazatelja socijalne prilagodbe na školu nešto je konzistentniji. Naime, istraživanja dosljedno pokazuju da djevojčice formiraju bliskiji odnos s učiteljima/cama (Birch i Ladd, 1997; Hughes i sur., 2008; Murray i Murray, 2004; Silva i sur., 2011; Valeski i Stipek, 2001), dok je odnos dječaka s učiteljima/cama u većoj mjeri obilježen konfliktom (Hamre i Pianta, 2001; McCormic i O'Connor, 2015; Murray, Waas i Murray, 2008). Djevojčice više surađuju u igri, više se sviđaju vršnjacima i više se druže (Ladd i Price, 1987), vršnjaci ih u većoj mjeri prihvaćaju (Bossaert i sur., 2011) i manje odbacuju (Birch i sur., 1999). Osim toga, djevojčice su angažiranije i više uključene u aktivnosti u razredu (Betts i Rottenberg, 2007; Birch i Ladd, 1997; Herndon i sur., 2013; Hughes i sur., 2013; Ladd i Dinella, 2009), te češće iskazuju pozitivniji odnos prema školi ili im drugi daju veće procjene na mjerama sviđanja škole (Birch i Ladd, 1997; Bowes i sur., 2009; Silva i sur., 2011), iako u nekim istraživanjima na tim mjerama nema značajnih razlika između djevojčica i dječaka (npr. Ladd i Dinella, 2009; Murray i sur., 2008). Na kompozitnim mjerama socijalne prilagodbe ili procjenama socijalne kompetencije i prilagođenog ponašanja u razredu, djevojčice također dobivaju veće procjene od dječaka (npr. Birch i sur., 1999; Kang, 2010; Margetts, 1999; Reynolds i sur., 1992), dok dječaci iskazuju više problema u ponašanju (npr. LoCasale-Crouch, Mashburn, Downer i Pianta, 2008; Sabol i Pianta, 2012). Kako navode Burušić i Šerić (2015), tradicionalna nastava svojom strukturom, dinamikom i postavljenim zahtjevima dječake stavlja u nepovoljniji položaj jer je preferirani stil učenja i ponašanja učenika/ica u školi u većoj mjeri kongruentan stilu učenja i ponašanja karakterističnom za djevojčice, zbog čega ih se često doživljava bolje prilagođenima, posebice prema učiteljskim procjenama.

Osim što je spol važna varijabla koja proizvodi razlike u različitim pokazateljima prilagodbe na školu, djevojčice i dječaci nerijetko se značajno razlikuju i u nekim prediktorskim varijablama. Primjerice, na različitim pokazateljima socijalno – emocionalne kompetencije, djevojčice su obično procijenjene kompetentnijima (npr. Elias i Haynes, 2008; Matthews i sur., 2009; Welsh i sur., 2001), sprocjenjuje ih se spremnijima za školu (NSW Centre for Parenting and Research, 2003) i općenito sposobnijima udovoljiti zahtjevima školskog okruženja (Herndon i sur., 2013). DiPrete i Jennings (2012) pokazali su da djevojčice već na početku formalnog školovanja imaju naprednije socijalne i ponašajne vještine od dječaka, a ta se razlika s vremenom provedenim u formalnom obrazovanju dodatno pojačava. Ta prednost koristi

djevojčicama ne samo u usvajanju školskih normi i prilagođavanju učeničkoj ulozi, već ima utjecaja i na poboljšanje procesa učenja, vodeći povoljnijim akademskim ishodima.

S obzirom na navedene razlike, neka istraživanja ispitivala su ulogu spola kao mogućeg moderatora u odnosu ranih vještina i kasnije školske prilagodbe i uspjeha, odnosno između socijalne i akademske prilagodbe učenika/ica, no rezultati dosadašnjih istraživanja ne pokazuju dosljedne rezultate. Primjerice, u šest longitudinalnih istraživanja čije su podatke meta-analitički obradili Duncan i suradnici (2007), nije bilo dosljednog obrasca u smjeru djelovanja spola na odnose među karakteristikama djeteta i pokazateljima akademskog uspjeha, stoga su zaključili da je utjecaj različitih akademskih i socijalno-emocionalnih vještina izmjerenih pri polasku u školu podjednak za kasniji uspjeh djevojčica i dječaka. Druga istraživanja pokazala su da su negativna emocionalnost i agresivnost važniji za lošu prilagodbu na školu kod dječaka nego kod djevojčica (Denham i sur., 2012), kao i nedostatak regulacije emocija za manju uključenost i manju samostalnost dječaka (Herndon i sur., 2013), no u istraživanju Trentacoste i Izarda (2007) spol nije bio moderator odnosa između regulacije emocija, pažnje i akademskog uspjeha učenika/ica. Sklonost antisocijalnom ponašanju kod dječaka predviđa razvoj lošijih odnosa s vršnjacima i učiteljem/icom (Ladd i Price, 1987), konflikt u odnosu s prijateljima značajan je prediktor usamljenosti, manjeg svidanja škole, većeg izbjegavanja i slabije uključenosti dječaka (Ladd i sur., 1996), a vršnjačka prihvaćenost prediktor njihove veće uključenosti, dok kod djevojčica predviđa pozitivnu orijentaciju prema školi i zrelo ponašanje u razredu (Betts i sur., 2012). Međutim, u istraživanju Buhsa i suradnika (2006), spol nije bio značajan moderator odnosa s vršnjacima i uključenosti i školskog uspjeha učenika/ica. Konflikt s učiteljem/icom pokazao se važnim prediktorom lošijeg uspjeha u matematici samo kod djevojčica, ali ne i kod dječaka (McCormic i O'Connor, 2015), kao i procjena podržavajućeg odnosa s učiteljem/icom za manju sklonost ili želju izbjegavanja škole djevojčica (Murray i sur., 2008). Meta-analiza Roorda i suradnika (2011) pokazala je da su veze i pozitivnih i negativnih odnosa učenika/ica s učiteljem/icom i uključenosti učenika/ica jače na uzorcima s više dječaka, dok su veze pozitivnih odnosa učenika/ica s učiteljem/icom i akademskog uspjeha veće na uzorcima s više djevojčica. S druge strane, u istraživanju Hughesa i suradnika (2008), spol nije bio značajan moderator odnosa s učiteljem/icom i uključenosti i školskog uspjeha učenika/ica. Iako rezultati nisu dosljedni, eventualna veća važnost socijalnih vještina i ponašanja ili bliskih odnosa za djevojčice tumači se iz perspektive socijalizacije rodni uloga time da djevojčice mogu više profitirati od navedenog jer su takva socijalno prikladna ponašanja i bliski odnosi konzistentni s očekivanjima o socijalnom ponašanju i većoj prisnosti i povezanosti u socijalnim odnosima djevojčica, dok konflikti odnosi mogu više smetati

njihovoj prilagodbi jer su konfliktna ponašanja i agresivnost manje prihvatljivi za djevojčice nego za dječake (McCormic i O'Connor, 2015; Roorda i sur., 2011). S druge strane, iz perspektive akademskog rizika, socijalna ponašanja i odnos s učiteljem/icom mogu imati veći utjecaj na školsku prilagodbu dječaka jer dječaci imaju veći rizik školskog neuspjeha nego djevojčice, stoga su im te vještine i bliski odnosi možda važniji za uključenost i školsku prilagodbu jer mogu više dobiti ili izgubiti (Hamre i Pianta, 2001; Roorda i sur., 2011).

1.2.2. Kontekstualne odrednice rane prilagodbe djece na školu

Suvremeni pogledi na spremnost djeteta za školu i tranziciju, tj. prijelaz u školu, prepoznaju da djeca ne funkcioniraju u izolaciji te da su ishodi te tranzicije pod utjecajem brojnih kontekstualnih faktora. Iako rezultati istraživanja usmjerenih na dijete daju važne informacije o spremnosti i prilagodbi djeteta na školu, prema meta-analizi koju su proveli La Paro i Pianta (2000), individualni faktori objašnjavaju 10 do 25 % varijance školskih ishoda. Zbog toga se istraživači usmjeravaju na razmatranje različitih okolinskih utjecaja u oblikovanju dječjeg ponašanja u školi. Većina tih pristupa temelji se na Bronfenbrennerovom ekološkom modelu (Bronfenbrenner, 1979), zbog čega ga Brooker (2008) naziva čak i „ocem“ tranzicijskih studija. Bronfenbrenner je naglasio važnost složene interakcije između individualnih karakteristika djeteta i njegove bliže i dalje okoline, koji djeluju na razvoj djeteta direktno i indirektno. Kada se tranzicija u školu sagledava iz takve perspektive, mogu se prepoznati različiti višedimenzionalni utjecaji koji mogu podržavati ili narušavati uspješnu prilagodbu djeteta u školskom kontekstu.

Jedan od pristupa koji osim karakteristika djeteta istražuje i utjecaje konteksta (obitelji, vršnjaka, škole i susjedstva) na dječju školsku prilagodbu, je takozvani model direktnih utjecaja. Istraživanja provedena unutar ovog pristupa pružaju jasne dokaze da su direktni, mjerljivi utjecaji konteksta (poput karakteristika obiteljskih odnosa i procesa, npr. roditeljske osjetljivosti i stimulativnosti, karakteristika školskog konteksta u smislu grupiranja i veličine razreda, discipline i načina davanja uputa, poznavanja djece u budućem razredu, te karakteristika susjedstva poput iskustva s nasiljem, zanemarivanjem ili poput obrazovnih resursa zajednice) važni za dječje ponašanje i akademsku izvedbu u školi (za pregled vidjeti Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Međutim, ova istraživanja prvenstveno razmatraju pojedinačne, jednosmjerne utjecaje različitih karakteristika konteksta na dječje kompetencije, zbog čega je razvijen i drugi, složeniji model istraživanja.

Model indirektnih utjecaja usmjeren je na istraživanje i direktnih i indirektnih utjecaja konteksta na dječje kompetencije, mjereći dvosmjerne veze koje postoje između djeteta i

njegove/njezine socijalne mreže te interakcije između različitih socijalnih konteksta (Pianta i Walsh, 1996; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Istraživanja unutar ovog pristupa upućuju na važnost dječjih karakteristika, te obiteljskih, vršnjačkih, školskih i utjecaja susjedstva, ali i na važnost njihovih kombiniranih utjecaja, odnosno njihovih interakcija. Primjerice, uključenost obitelji u školovanje djeteta kroz različite oblike interakcija roditelja, djeteta i učitelja/ice utječe na dječja iskustva i odnose u školi te tako doprinosi dječjem školskom uspjehu. Posredni utjecaj susjedstva na dječja školska iskustva imaju, primjerice, prostorne granice susjedstva, jer definiraju upisna područja za polazak u školu, čime utječu na važne okolnosti rane tranzicije - doprinose dječjoj upoznatosti s fizičkom okolinom škole i kontinuitetu s vršnjačkim mrežama, roditeljskoj upoznatosti sa školom i vjerojatnosti uključivanja u školski život (za pregled vidjeti Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Iako ova istraživanja uzimaju u obzir složene doprinose odnosa djeteta i konteksta te različitih konteksta međusobno, fokusiraju se samo na statičnu prirodu tih odnosa, zbog čega Rimm-Kaufman i Pianta (2000) predlažu i treći model – Ekološki i dinamični model tranzicije – koji uzima u obzir sve ranije navedene kombinirane utjecaje djeteta i odnosa unutar i između njegovih konteksta, ali i dinamični razvoj tih odnosa tijekom vremena. Dakle, ovaj model pretpostavlja da se tranzicija u školu odvija u kontekstu koji je definiran mnogim promjenjivim interakcijama između djeteta, škole, razreda, obitelji i zajednice, koje tijekom vremena formiraju obrasce i odnose koji mogu biti opisani ne samo kao utjecaji na dječji razvoj, već i kao samostalni ishodi (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000).

U nastavku će biti razmotreni obitelj i škola kao dva osnovna mikrosustava koja okružuju dijete prilikom tranzicije u školu, te njihova međusobna interakcija u smislu kontakta koji ostvaruju tijekom i nakon tranzicije u školu.

1.2.2.1. Obitelj

Ekološki i dinamični model tranzicije Rimm-Kaufman i Pianta (2000) naglašava važnost uloge roditelja i njihove uključenosti i interakcije s djecom, ali i s ostalim kontekstima koji okružuju tranziciju u školu (predškola i škola), kao i stabilnost i/ili promjenjivost tih interakcija tijekom vremena (prije, za vrijeme i nakon polaska djeteta u školu). Interakcije roditelja i djeteta prije polaska u školu odnose se zapravo na svjesne i nesvjesne (odgojne) postupke roditelja kojima pripremaju svoje dijete za školu, odnosno kojima utječu na razvoj sposobnosti i vještina važnih za prilagodbu na tu novu životnu situaciju. Za vrijeme polaska u školu, važna su specifična ponašanja roditelja koja olakšavaju tranziciju, poput sudjelovanja u tranzicijskoj praksi škole i razvijanja odnosa s učiteljem/icom djeteta. Nakon polaska djeteta u

školu, kao najvažniji aspekt ponašanja roditelja ističe se uključenost roditelja u školski život djeteta.

Taylor, Clayton i Rowley (2004) pregledom literature o roditeljskim utjecajima na akademski razvoj djece zaključile su da se istraživanja o tome kako obitelj doprinosi spremnosti za školu i prilagodbi djece na školu mogu okvirno podijeliti na ona koja proučavaju utjecaj toga „što roditelji rade“ i ona koja proučavaju utjecaj toga „tko roditelji jesu“. Prva perspektiva odnosi se na ponašanja roditelja i karakteristike odnosa roditelj-dijete koje pomažu djetetu ili ga ometaju u postizanju uspjeha u školi, dok se druga skupina istraživanja odnosi na sociodemografske, biološke, kulturalne i druge osobne karakteristike roditelja povezane s razvojem djeteta. Međutim, istraživanja i njihove spoznaje nije moguće tako strogo odvajati budući da „tko roditelji jesu“ utječe na ono „što roditelji rade“, zbog čega Taylor i suradnice (2004) u svom konceptualnom modelu akademske socijalizacije integriraju obje perspektive kako bi naglasile važnost razmatranja složenih utjecaja obiteljske okoline na dječji školski razvoj.

Iz perspektive razmatranja utjecaja toga „tko roditelji jesu“, istraživanja su se najčešće bavila odnosom socioekonomskog statusa obitelji i dječje školske prilagodbe i uspjeha. Pri tome se kao indikatori socioekonomskog statusa (SES) u istraživanjima koriste varijable kao što su obrazovanje i zaposlenost roditelja te prihodi obitelji. Istraživanja dosljedno pokazuju da djeca iz obitelji višeg SES-a postižu bolji uspjeh u školi (npr. Bossaert i sur., 2011; Bowes i sur., 2009; Sabol i Pianta, 2012). No, kada se pokušava objasniti kako SES djeluje na akademski uspjeh i druge razvojne ishode djece, razmatraju se različiti obiteljski procesi (dakle, „što roditelji rade“), najčešće oni predloženi unutar modela obiteljskog stresa i modela obiteljske investicije. Prvi pretpostavlja da stres i stalna napetost uzrokovana ekonomskim teškoćama smanjuju roditeljsku sposobnost rješavanja problema, dovode do psihičkih problema i nesloge, što pak utječe na negativne odgojne postupke i time na dječji socijalno-emocionalni razvoj (Eamon, 2001), što je dobilo potvrdu u istraživanjima (npr. Linver i sur., 2002; Raver, Gershoff i Aber, 2007), dok je senzitivno i njegujuće roditeljstvo najizraženiji i najrobusniji mehanizam koji povezuje SES sa spremnošću za školu kod različitih etičkih skupina (Iruka, LaForett i Odom, 2012). Prema modelu obiteljske investicije, viši obiteljski prihodi povezani su s kognitivno više stimulirajućom okolinom djeteta kod kuće i više roditeljskog ulaganja (materijalnih resursa i vremena) u odgoj djeteta, što je pak povezano s boljim rezultatima djece na testovima kognitivnih sposobnosti i manje problema u ponašanju, a te su pretpostavke također dobile potvrdu u istraživanjima (Linver i sur., 2002; Iruka i sur., 2012) i na nacionalno reprezentativnom uzorku u SAD-u (Raver i sur., 2007). Smart i suradnici (2008) zaključuju da

model obiteljskog stresa pruža bolje objašnjenje za dječje socijalno-emocionalne ishode, a model obiteljske investicije za dječje kognitivne ishode, no modeli nisu međusobno isključivi i najbolje objašnjenje pružaju kada se koriste zajedno.

Osim osiguravanja poticajnih materijalnih i socijalnih uvjeta kod kuće, koji su važni za stjecanje znanja i vještina potrebnih za uspješan polazak u školu i daljnji obrazovni napredak djece, iz perspektive „što roditelji rade“ obično se sagledavaju odgojni postupci i kvaliteta odnosa roditelj-dijete, ali i roditelja međusobno, koji utječu na dječje akademske i socijalne kompetencije te ponašanje u ranim godinama u školi (Cowan i Cowan, 2009). Veći broj istraživanja pokazao je da djeca koja imaju topao, podržavajuć odnos sa svojim majkama, pokazuju veću spremnost za školu (Martin, Ryan i Brooks-Gunn, 2010; Hill, 2001), socijalno su kompetentnija u razredu i pokazuju manje problema u ponašanju (McCoy, George i Cummings, 2013). Čudina-Obradović i Obradović (2006) saželi su rezultate niza istraživanja Piante i suradnika provedenih u razdoblju od 1996. do 2003. godine o čimbenicima koji utječu na kvalitetnu pripremljenost za školu, te zaključili da je upravo topao emocionalan odnos s majkom najvažniji za dobru pripremljenost djeteta za školu, njegovu socijalnu prilagođenost i uspjeh tijekom cijele osnovne škole. Osjetljivost roditelja na razvojne potrebe djeteta tijekom tog razdoblja odnosi se i na njihovu sposobnost da poštuju i potiču dječju samostalnost te mu/joj pružaju podršku, posebice kada je suočeno s izazovima, što značajno doprinosi obrazovnom napretku i socijalnoj prilagodbi i djevojčica i dječaka (NICHD ECCRN, 2004; NICHD ECCRN, 2008).

Osim roditeljskih odgojnih postupaka, važni su i specifični roditeljski postupci tijekom tranzicije djeteta u školu, kao što je sudjelovanje u tranzicijskoj praksi škole i razvoj odnosa s učiteljem/icom djeteta, te roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta nakon tog tranzicijskog razdoblja. Izgradnja čvrstih i pozitivnih veza između ključnih sudionika u procesu tranzicije središnji je element Ekološkog i dinamičnog modela tranzicije Rimm-Kaufman i Piante (2000). Prema ovom modelu, uključenost obitelji i odnos škole i roditelja imaju indirektan utjecaj na dječja iskustva i odnose u školi, stvarajući socijalnu mrežu podrške koja može ublažiti stres koji prati dječju tranziciju u školu. Polazak u školu nije vrijeme potencijalnog stresa samo za djecu, već i period prilagodbe za njihove roditelje. Iskustvo polaska u školu podrazumijeva složenu i značajnu promjenu u kojoj se djeca i roditelji suočavaju s novim ulogama, mogućnostima i odgovornostima (Bohan-Baker i Little, 2002), mijenja se način i učestalost interakcija roditelja i škole, koje postaju više formalizirane, češće ih inicira škola, odnosno učitelji/ce, i češće zbog nekih problema u učenju ili ponašanju djeteta, za razliku od obrazaca interakcije iz ranijeg okruženja u kojima je boravilo njihovo dijete (Rimm-Kaufman i Pianta, 1999). Pružanjem

roditeljima informacija o školi i izazovima s kojima će se njihovo dijete vjerojatno susresti kada krene u školu, te potpora roditeljima u suočavanju s njima, mogu povećati roditeljsko samopouzdanje i smanjiti njihov stres kako bi bili u mogućnosti bolje pomoći svom djetetu i dati mu podršku u prilagodbi na novu školu (CEIEC, 2008; Giallo i sur., 2010). Toj svrsi obično služe različiti tranzicijski programi, osmišljeni kako bi se djeci olakšao polazak u školu, a kojima se, između ostalog, roditelje uključuje u proces tranzicije i stvara veza između njih i škole, tj. budućih učitelja/ica njihove djece.

Tranzicijske aktivnosti obično se fokusiraju na tri ključne dimenzije – pružanje informacija (osnovne logističke informacije i informacije o načinima na koje se roditelji mogu uključiti), emocionalna podrška i ohrabrenje (pomažu smanjiti brige i strahove koje djeca i roditelji imaju o početku škole i upoznati ih s onime što ih čeka) i aktivno osnaživanje roditelja kako bi bili podrška i pomoć djeci (Malsch, Green i Kothari, 2011). Primjeri tranzicijskih programa koji uključuju roditelje su telefonski razgovor učitelja/ice s roditeljima prije polaska djeteta u školu, zajednički posjet roditelja i djeteta školi prije početka školske godine, posjeti učitelja/ica roditeljima upisane djece, održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine i slično. Iako se pretpostavlja da je uključenost roditelja tijekom tranzicije i odnos roditelja i škole koji se pritom razvija jedan od ključnih faktora koji doprinose uspješnoj tranziciji i školskoj prilagodbi djeteta, empirijski je ta pretpostavka gotovo neistražena. U istraživanju koje je provela Kang (2010), roditelji su među četiri tranzicijske aktivnosti ponuđene na listi označavali u kojima su sve sudjelovali; tako mjerena roditeljska uključenost u tranziciju nije se pokazala značajnim prediktorom rane školske prilagodbe učenika/ica (socijalne i akademske) nakon kontrole drugih relevantnih faktora (npr. spol i dob djece, postojanje poteškoća s vidom, sluhom i sl., prethodno obrazovno iskustvo djeteta, SES). Međutim, kvalitativnim dijelom istraživanja utvrđeno je kako roditelji vjeruju da njihova uključenost ima pozitivan utjecaj na dječju prilagodbu (Kang, 2010), dok druga istraživanja pokazuju da bi roditelji željeli imati više informacija i biti više uključeni u proces tranzicije svog djeteta u školu (McIntyre, Eckert, Fiese, DiGennaro i Wildenger, 2007; Wildenger i McIntyre, 2011). Istraživanja pokazuju da roditelji, kada imaju priliku, sudjeluju u svim ponuđenim tranzicijskim aktivnostima, no raspored tih aktivnosti i njegovo usklađivanje s vlastitim radnim obvezama predstavljaju najveću prepreku uključivanju roditelja (Kang, 2010; Malsch i sur., 2011). Tranzicijski programi koji uključuju roditelje doprinose uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta i dalje tijekom školske godine (Schulting, Malone i Dodge, 2005).

Uključenost roditelja u obrazovanje djeteta podrazumijeva širok raspon roditeljskih obrazaca ponašanja, od onih koji obuhvaćaju odnos s djetetom, poput očekivanja koja imaju o školskom postignuću svog djeteta, komunikacije s djecom o školi ili pomoći djeci s izvršavanjem domaćih zadaća, do onih koji obuhvaćaju interakciju s učiteljem/icom djeteta i školom, poput pohađanja roditeljskih sastanaka i informacija, sudjelovanja u životu škole i slično. Najpoznatija je vjerojatno tipologija roditeljske uključenosti koju je predložila Epstein (1992), koja obuhvaća šest područja ili glavnih vrsta aktivnosti koje povezuju obitelj, školu i zajednicu; to su obveze roditelja (roditeljstvo), obveze škole (komuniciranje s roditeljima), uključenost roditelja u školi (volontiranje), podrška djeci u učenju kod kuće, sudjelovanje u donošenju odluka i upravljanju školom i suradnja između škole i zajednice. Važnost roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta za prilagodbu i školski uspjeh djeteta jasno je potvrđena u ranijim istraživanjima (za pregled vidjeti, npr. Hill i Taylor, 2004, Hirst i sur., 2011). Primjerice, McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen i Sekino (2004) pokazali su da djeca uključenih roditelja imaju bolje socijalne vještine (više surađuju, imaju bolju samokontrolu i više su prosocijalna), te ih učitelji/ce procjenjuju akademski kompetentnijima, dok djeca manje uključenih roditelja pokazuju više problema u ponašanju. U istraživanju Čudine-Obradović (1999) roditeljska uključenost u prvom razredu pokazala se najznačajnijim prediktorom školskih ocjena iz hrvatskog jezika, ali ne i uspješnosti na testu. Autorica je zaključila da se veći dio varijable roditeljska uključenost odnosi na interakcije učitelj/ica-roditelj, čime utječe na djetetove ocjene, dok se vjerojatno manji dio odnosi na roditeljski angažman u djetetovom kognitivnom razvijanju koji bi utjecao na stvarno znanje. Hill (2001) je također utvrdila da su različiti oblici roditeljske uključenosti na različite načine povezani s dječjim školskim ishodima. Roditelji koji visoko vrednuju obrazovanje i koji imaju visoka očekivanja od svoje djece mogu stvoriti poticajnu okolinu kod kuće ili modelirati ponašanja koja potiču rani uspjeh, čime je objasnila pozitivnu vezu tih varijabli s ranim vještinama čitanja, dok je za rane matematičke vještine u njenom istraživanju bila važna i roditeljska uključenost u aktivnosti učenja kod kuće. Međutim, kontakt, bilo da ga iniciraju učitelji/ce ili roditelji, nije bio značajno povezan s dječjom izvedbom, što znači da poticanje nekih oblika roditeljske uključenosti ne će nužno utjecati na sva akademska područja (Hill, 2001). Slično tome, Reynolds i suradnici (1992) pokazali su da je za dječju akademsku i socijalnu prilagodbu na školu važna kvaliteta roditeljske uključenosti (učiteljska procjena količine vremena i konstruktivnosti odnosa s roditeljima), no ne i sam kontakt, definiran učestalošću dolazaka na roditeljske sastanke i sudjelovanjem roditelja u školskim aktivnostima.

1.2.2.2. Škola

Kako bi škola doprinijela uspješnoj ranoj prilagodbi djece, važno je da bude spremna za svaku novu generaciju koja po prvi puta kreće u školu. Biti spreman za djecu znači uzimati u obzir njihovu perspektivu, interese i potrebe; fizička okolina treba sadržavati odgovarajuće materijale za igru, rad i učenje, a socijalna okolina mora pomoći djeci u razvoju osjećaja pripadanja (Broström, 2002). Ključni aspekt spremnosti škole za djecu je način na koji škola pomaže djeci prilikom tranzicije u školu. Takav pristup spremne škole prepoznat je kao nacionalni interes u SAD-u gdje je formiran *National Education Goals Panel* (NEGP) koji je na osnovu rada skupine stručnjaka iz područja obrazovanja (eng. *Ready Schools Resource Group*) donio dokument „Spremne škole“ (eng. *Ready Schools*) (Shore, 1998) u kojemu predlaže niz strategija koje škole i zajednice mogu primijeniti u svrhu jačanja tranzicije u školu i učenja u ranim godinama školovanja. Predloženo je deset ključnih principa spremne škole: 1) spremne škole osiguravaju glatku tranziciju od kuće u školu, 2) spremne škole zalažu se za kontinuitet između predškolskih programa i osnovne škole, 3) spremne škole pomažu djeci učiti i naći smisao u složenom i uzbudljivom svijetu koji ih okružuje, 4) spremne škole posvećene su uspjehu svakog djeteta, 5) spremne škole posvećene su uspjehu svakog učitelja/ice i svake odrasle osobe koja je u interakciji s djecom u školi, 6) spremne škole uvode ili proširuju pristupe za koje je utvrđeno da povećavaju uspjeh, 7) spremne škole mijenjaju postupke i programe ako ne koriste djeci, 8) spremne škole služe djeci u zajednici, 9) spremne škole preuzimaju odgovornost za rezultate, 10) spremne škole imaju snažno vodstvo. Prva dva principa vezana su isključivo uz tranziciju, dok su ostali zapravo obilježja kvalitetne škole općenito. Za ostvarenje prva dva principa, ključni su tranzicijski postupci i programi škole kojima se djecu i roditelje formalnim i neformalnim putem upoznaje sa školskim kontekstom, praksom i procedurama, kojima se stvara veza između roditelja i škole i prikupljaju informacije o djeci koja dolaze, bilo iz predškolskih ustanova ili od roditelja.

Pianta, Cox, Taylor i Early (1999) navode da bi tranzicijski postupci, da bi olakšali polazak u školu, trebali slijediti tri određena principa koja se odnose na aktivnosti škole – škole bi trebale doprijeti do roditelja i do vrtića i povezati se s njima, stupiti u kontakt s njima prije početka školske godine, te učiniti taj kontakt intenzivnijim (osobnim kontaktom, a ne samo davanjem letaka s praktičnim informacijama ili grupnim aktivnostima). Međutim, na nacionalnom uzorku 3595 učitelja/ica početnih razreda u SAD-u, Early, Pianta, Taylor i Cox (2001) su utvrdili da učitelji/ce najčešće koriste grupne tranzicijske aktivnosti nakon početka školske godine, dok su aktivnosti prije početka školske godine, namijenjene individualnoj komunikaciji, znatno rjeđe korištene. Primjeri tranzicijske prakse koji se pojavljuju u literaturi

uključuju, primjerice, slanje letaka roditeljima o školi, održavanje dana otvorenih vrata, zajednički posjet roditelja i djeteta školi prije početka školske godine (što su, prema istraživanju Piante, Coxa i suradnika (1999) bili najčešće korišteni postupci), zatim telefonski razgovor učitelja/ice s roditeljima djece prije polaska u školu, jednodnevni boravak predškolaca u školi, skraćene satove i školski dan na početku školske godine, posjete učitelja/ice roditeljima upisane djece, održavanje roditeljskog sastanka na početku školske godine i druge (McIntyre i sur., 2007; Schulting i sur., 2005; Wildenger i McIntyre, 2011), od koji se neki koriste i u domaćoj praksi, no obično nisu individualizirani i niskog su intenziteta.

Kao i u slučaju povezanosti roditeljske uključenosti u tranziciju s kasnijim školskih ishodima djece, u literaturi se jako naglašava važnost tranzicijske prakse i povezivanja svih sudionika tranzicijskog procesa kako bi se djeci olakšao polazak u školu i rana prilagodba, no mali broj istraživanja je empirijski ispitao taj odnos. Ona koja jesu (npr. Ahtola i sur., 2011; LoCasale-Crouch i sur., 2008; Margetts, 2003; Schulting i sur., 2005) pokazuju da djeca koja pohađaju vrtiće ili škole s većim brojem tranzicijskih programa pokazuju veći stupanj rane socijalne i akademske prilagodbe. Primjerice, LoCasale-Crouch i suradnici (2008) ispitali su povezanost tranzicijskih aktivnosti koje su koristili odgojitelji/ce u vrtiću i dječjih ishoda koje su procjenjivali učitelji/ce u predškoli. Od devet ispitanih tranzicijskih aktivnosti, odgojitelji/ce su izvještavali o korištenju u prosjeku njih šest, a djeca čiji su odgojitelji/ce koristili veći broj tranzicijskih aktivnosti procijenjena su socijalno kompetentnijom u predškoli i s manje problema u ponašanju, i nakon kontrole spola, rase, majčina obrazovanja i SES-a. Schulting i suradnici (2005) na velikom nacionalnom uzorku u SAD-u ispitali su povezanost korištenja tranzicijskih aktivnosti na početku predškole s akademskih uspjehom učenika/ica (mjeranim standardiziranim testom znanja) na kraju školske godine. Rezultati su pokazali da se na osnovu broja implementiranih tranzicijskih aktivnosti može predvidjeti akademski uspjeh učenika/ica, i nakon kontrole drugih relevantnih faktora (dobi i spola djeteta, dobi majke, broja članova obitelji, SES-a i sl.), a pozitivan efekt tranzicijskih aktivnosti bio je veći za djecu slabijeg financijskog statusa. Usto, tranzicijske aktivnosti bile su povezane s uključenosti roditelja u obrazovanje njihove djece tijekom školske godine, čime je djelomično bio posredovan doprinos tranzicijskih aktivnosti akademskom uspjehu učenika/ica. LoCasale-Crouch i suradnici (2008) na osnovu rezultata ovih dvaju istraživanja zaključuju da će se djeca koja pohađaju vrtiće i/ili škole koje nude veći broj tranzicijskih aktivnosti ranije upoznati sa školskim kontekstom, razredom i učiteljem/icom, imat će roditelje koji bolje razumiju što njihovu djecu čeka i moći će o tome redovito razgovarati, te učitelje/ice koji su u nekoj mjeri upoznati s djecom koja im dolaze, što će toj djeci omogućiti bržu socijalno-emocionalnu prilagodbu na školu, a to će im

pak omogućiti da bolje iskoriste prilike za učenje u razredu i tako postignu bolji akademski uspjeh na kraju školske godine. Iako sva djeca imaju koristi od tranzicijskih aktivnosti, djeca s rizikom za razvoj ranih problema prilagodbe na školu mogu posebno profitirati od stvaranja mreže podrške kontaktom između roditelja, vrtića i škole.

Osim stvaranja okoline dobrodošlice za obitelji i djecu i osiguravanja adekvatne komunikacije roditelja i škole prije i nakon dječje tranzicije u školu, spremne škole trebale bi biti u stanju udovoljiti dječjim potrebama i interesima kako bi stvorile osjećaj pripadanja, dobrobiti i potencijala za uspjeh (Broström, 2002). Obilježja školskog konteksta koja se povezuju s prilagodbom djece na školu uključuju obrazovne resurse škole, veličinu razreda, akademska i ponašajna očekivanja od učenika/ica, uključenost učitelja/ica, strategije upravljanja razredom i slično (Reich i Flanagan, 2010).

Rezultati istraživanja odnosa školskih resursa i akademskog uspjeha učenika/ica nisu dosljedni, no meta-analiza koju su proveli Greenwald, Hedges i Laine (1996) pokazuje da postoji pozitivna povezanost između školskih ulaganja i obrazovnih ishoda. Istraživanja odnosa veličine škole i akademskog uspjeha također pokazuju proturječne rezultate; neka ukazuju na različite prednosti manjih škola, poput bolje školske klime i međuljudskih odnosa, uključenosti učitelja/ica, učenika/ica i roditelja, te nešto bolji školski uspjeh učenika/ica nego u velikim školama (Cotton, 1996; Greenwald i sur., 1996), dok je, primjerice, na nacionalnom uzorku u Hrvatskoj dobiveno da učenici/e manjih škola postižu lošiji uspjeh (Burušić, Babarović i Šakić, 2009), što autori objašnjavaju postojanjem specifičnih uvjeta rada u malim školama i posebnostima našeg sustava primarnog obrazovanja (riječ je o školama u manjim sredinama, koje djeluju u lošijim ekonomskim uvjetima te ih pohađaju učenici/e nepovoljnijih sociodemografskih obilježja). Osim veličine škole, istraživanja su se bavila i veličinom razreda ili omjerom broja učenika/ica i učitelja/ica. Opsežnim pregledom više od 100 različitih istraživanja na ovu temu, Robinson i Wittebols (1986) su zaključili da ne postoji optimalna veličina razreda jer njezin odnos s uspjehom učenika/ica ovisi o mnogim drugim faktorima, no manji razredi važniji su za učenje, stavove i ponašanja učenika/ica nižih razreda osnovne škole te za djecu s poteškoćama i pripadnike manjinskih skupina. Autori istovremeno zaključuju da manji razredi imaju pozitivan efekt samo ako učitelji/ce promijene način rada i prilagode ga manjim skupinama.

Obilježja učitelja/ica također su se pokazala važnima za prilagodbu i akademski uspjeh učenika/ica, od izravno mjerljivih obilježja kao što su radno iskustvo ili formalno obrazovanje učitelja/ica (Greenwald i sur., 1996), do stavova, očekivanja i ponašanja učitelja/ica koji imaju snažan utjecaj na školsko postignuće djeteta, neovisno o individualnim karakteristikama ili

obiteljskoj pozadini djeteta (Whitted, 2011). Cornelius-White (2007) u svojoj meta-analizi na 119 istraživanja dobio je prosječnu povezanost od $r = 0,31$ između gotovo svih analiziranih osobina učitelja/ica važnih za uspostavljanje dobrog odnosa s učenicima/cama (empatija, toplina, iskrenost, neizravan kontakt, poticanje na razmišljanje i sl.) i pozitivnih ishoda (kognitivnih i socijalno-emocionalnih) kod učenika/ica. Jennings i Greenberg (2009) navode da učiteljeva/učiteljčina socijalna i emocionalna kompetencija mogu biti posebno važni za uspostavljanje toplih i podržavajućih odnosa s učenicima/cama, učinkovito upravljanje razredom i stvaranje poticajne razredne klime, što sve doprinosi boljoj prilagodbi i socijalnim, emocionalnim i akademskim ishodima učenika/ica. Školska praksa koja potiče razvoj smislenih veza u školskom kontekstu (kroz pozitivan odnos učenika/ica međusobno i s učiteljima/cama te pozitivnu školsku klimu), koja potiče dječji osjećaj školske kompetencije (npr. kroz samoregulirano učenje) te promiče osjećaj autonomije (npr. putem poticanja orijentacije na ovladavanje zadatkom i davanje informativnih povratnih informacija), povezana je s pozitivnim stavovima djece prema školi (Baker, Dilly, Aupperlee i Patil, 2003).

Babarović i suradnici (2010) na osnovu opsežnog pregleda literature navode da je kontekstualnim varijablama vezanim uz obilježja učitelja/ica, nastavnog procesa i škole moguće objasniti ukupno 7 do 8 % varijabiliteta školskog postignuća učenika/ica.

1.2.3. Metodologija istraživanja odrednica rane prilagodbe djece na školu

Sukladno velikom broju varijabli koje se ispituju kao moguće odrednice rane prilagodbe djece na školu, a koje su posljedica različitih komponenti uključenih u definiciju spremnosti za školu, kako djeteta, tako i škole i roditelja, postoji i velik broj načina njihova mjerenja i procjenjivanja.

Kognitivne sposobnosti djeteta važne za uspješan početak školovanja ispituju se na nekoliko načina – testovima inteligencije ili specifičnih kognitivnih sposobnosti, standardiziranim testovima (kognitivne) spremnosti za školu, te procjenama odgojitelja/ica i roditelja. U opsežnim pregledima istraživanja Tramontane i suradnika (1998) te La Paro i Piante (2000), kao i u pojedinačnim istraživanjima provedenim u narednim vremenskim razdobljima, među najčešće korištenim testovima inteligencije bili su Wechslerov test inteligencije za djecu predškolske i rane školske dobi (eng. *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence*, WPPSI), Stanford-Binet test inteligencije te Ravenove obojene progresivne matrice. Svi oni mjere opću inteligenciju, ili svojim subtestovima neke specifične sposobnosti (npr. WPPSI verbalno razumijevanje, vizualno-spacijalne sposobnosti, radno pamćenje, brzinu procesiranja, usvojenost rječnika i slično, a Stanford-Binet verbalno rezoniranje, apstraktno/vizualno

rezoniranje, kvantitativno rezoniranje i kratkoročno pamćenje). U istraživanjima se često koriste samo subtestovi navedenih testova inteligencije, ili se koriste testovi specifičnih sposobnosti, poput Bender-Gestalt testa, Razvojnog testa vizualno-motorne integracije (VMI) ili crtanje čovjeka kao mjere perceptivno-motoričkih sposobnosti (Tramontana i sur., 1988), a izrazito često korištena mjera verbalnih sposobnosti je Peabody slikovni test rječnika (eng. *Peabody Picture Vocabulary Test*, PPVT) (npr. Bowes i sur., 2009; Ladd i sur., 1999; Ladd i Dinella, 2009; Ladd i Price, 1987; La Paro i Pianta, 2000; Pagani i sur., 2010; Romano i sur., 2010; Smart i sur., 2008; Tramontana i sur., 1988; Trentacosta i Izard, 2007).

Testovi spremnosti za školu obično ispituju upravo kognitivnu spremnost, i to obično rane akademske vještine poput pred-čitačkih i pred-matematičke sposobnosti. U američkim se istraživanjima najčešće koriste Metropolitan test spremnosti (MRT; korišten u približno jednoj trećini istraživanja uključenih u pregled Tramontane i suradnika (1988), kao i u većem broju istraživanja uključenih u meta-analizu La Paro i Pianta (2000)) i neki dijelovi Woodcock – Johnson psiho-edukacijske baterije (skupa testova dizajniranih za mjerenje kognitivnih sposobnosti, sposobnosti za školovanje i postignuća u području čitanja, matematike i pisanog jezika), poput subtestova kao što su Identifikacija slova-riječi, Slovkanje, Primijenjeni (matematički) problemi i Diktat (npr. Bowes i sur., 2009; Downer i Pianta, 2006; Sabol i Pianta, 2012). U Hrvatskoj postoje dva testa konstruirana u svrhu ispitivanja kognitivne spremnosti za školu, Test spremnosti za školu (TSS) autorica Vlahović-Štetić i suradnica (1995) te Test spremnosti za školu (TSS) autora Hadžiselimovića i suradnika (2008). Prvi se sastoji od pet subtestova (perceptivni test, test spajanja točaka, test poznavanja činjenica, test precrtavanja i numerički test) koji se rješavaju grupno, a faktorske analize ukazale su na postojanje tri latentna faktora u osnovi testa – grafomotorički, perceptivni i znanje, tj. poznavanje činjenica (uključujući brojeve) i aktivno baratanje njima (Vlahović-Štetić i sur., 1995). Drugi spomenuti TSS ima četiri subtesta (dva sadrže zadatke perceptivno-motoričke obrade grafičkog materijala, a druga dva zahtijevaju perceptivnu diferencijaciju i logičko rezoniranje), postoji u dvije paralelne forme, a može se primjenjivati grupno ili individualno. Koeficijent pouzdanosti (Cronbachov alfa) za oba TSS-a je iznad 0,90 (Hadžiselimović i sur., 2008; Vlahović-Štetić i sur., 1995).

U nedostatku vremena i resursa, a zbog potrebe za prikupljanjem podataka o velikom broju djece, koriste se i procjene pred-akademske vještine djece koje mogu dati roditelji i/ili odgojitelji/ce (ukoliko je dijete bilo uključeno u neku vrstu predškolskog programa). Primjerice, u gotovo polovici istraživanja uključenih u pregled Tramontane i suradnika (1988) korištene su

procjene odgojitelja/ica ili predškolskih učitelja/ica o općim ili nekim specifičnim akademskim vještinama, spremnosti za školu ili obrazovnom potencijalu učenika/ica.

Za razliku od podataka o kognitivnim sposobnostima učenika/ica pri polasku u školu koji se najčešće prikupljaju standardiziranim testovima, podaci o socijalno-emocionalnoj kompetenciji učenika/ica najčešće se prikupljaju različitim skalama procjena. Osnovne metode prikupljanja podataka o socijalno-emocionalnoj kompetenciji djece su skale procjene ponašanja, opažanje, tehnike sociometrije te skale samoprocjena. Međutim, neke od njih nisu primjenjive u svrhu prikupljanja podataka o socijalno-emocionalnoj kompetenciji djece pri polasku u školu. Primjerice, primjena samoprocjena ograničena je ranom dobi djeteta te još uvijek nije dovoljno dobro razvijena jer istraživači nisu suglasni oko toga koliko valjano, pouzdano i točno djeca mogu procijeniti svoje socijalne vještine i u kojoj razvojnoj dobi to mogu činiti (Merrell, 2002). Vjerojatnost davanja socijalno poželjnih odgovora je veća i, posebno kod manje djece, odgovori mogu biti više usmjereni na „sada i ovdje“ nego na sumativne procjene uobičajenog doživljavanja i ponašanja koje pokrivaju neki period vremena (Wigelsworth i sur., 2010). Dječje procjene češće se koriste u utvrđivanju vršnjačkih odnosa, obično sociometrijskim tehnikama. Primjena sociometrije u svrhu utvrđivanja socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica pri polasku u školu nije uobičajena. Djeca se u razredu na samom početku školske godine još ne poznaju dovoljno dobro da bi jedna drugu procjenjivala pa se kao pokazatelji tog vida socijalne kompetencije djece mogu koristiti jedino sociometrijske procjene prikupljene prije polaska u školu, što je moguće samo za djecu koja pohađaju predškolske ustanove i stoga se koristi u longitudinalnim istraživanjima (npr. Buhs i sur., 2006). Osim samoprocjena i sociometrije, neposredan način zahvaćanja dječjeg ponašanja i bliskih odnosa je i opažanje. Ono se često koristi s mlađom djecom, uglavnom uz snimanje njihova ponašanja i interakcije s vršnjacima, odgojiteljem/icom ili učiteljem/icom, ili roditeljima, te se također češće provodi u predškolskim ustanovama da bi se na osnovu tako prikupljenih podataka o ranoj socijalno-emocionalnoj kompetenciji djece longitudinalno predviđao njihov kasniji akademski uspjeh i prilagodba. U istraživanjima je na taj način opažan odnos s vršnjacima (npr. suradnja, razgovor, raspravljanje, grubost) i stil ponašanja djeteta – prosocijalan ili agresivan (Ladd i sur., 1999; Ladd i Price, 1987), dječja samokontrola (Silva i sur., 2011), izražavanje i regulacija emocija (Herndon i sur., 2013) i slično.

Najčešće korišten način prikupljanja podataka o socijalno-emocionalnoj kompetenciji djece pri polasku u školu su procjene njihovih vještina i ponašanja koje daju druge osobe, najčešće roditelji i odgojitelji/ce (predškolski učitelji/ce), zbog njihova dobrog poznavanja djece. Primjena takvih skala procjena zahtijeva relativno malo vremena jer nije potrebna

posebna edukacija procjenjivača, a podaci prikupljeni na taj način mogu dati širu sliku o ponašanju i emocijama djece (koji se ne moraju javljati često) u različitim situacijama, u usporedbi s intervjuima ili opažanjem (Merrell, 2002). Također, informacije dobivene ovim putem mogu dati podatke o ponašanju djeteta kroz duži vremenski period njegova/njezina života i o ponašanju u njegovom/njezinom prirodnom okruženju. Primjerice, roditelji kao izvori informacija pružaju informacije o dječjem ponašanju, vještinama i kompetencijama u različitim situacijama kod kuće i u slobodno vrijeme. Međutim, roditelji obično imaju ograničeni referentni okvir pri ispunjavanju mjera socijalne i emocionalne kompetencije u odnosu na odgojitelje/ice i učitelje/ice, a i teško ih je regrutirati i motivirati za ostanak u istraživanju (Wigelsworth i sur., 2010). Odgojitelji/ce i učitelji/ce vide ponašanje djeteta u vrtiću /predškoli i mogu koristiti svoje kolektivno iskustvo s ostalom djecom kao referentni okvir pri davanju procjena, imajući na taj način veću diskriminativnu valjanost od ostalih procjenjivača (Wigelsworth i sur., 2010). Međutim, na njihove procjene utječe njihovo obrazovanje i radni staž, i uz problem regrutacije i zadržavanja kao i kod roditelja, postoji problem opterećenja i gubitka osjetljivosti kada vrše procjene za svu djecu u svojoj grupi/razredu, što je obično slučaj. Kako bi se nadišli navedeni nedostaci i dobila što potpunija slika funkcioniranja djeteta u različitim socijalnim kontekstima, ponekad se istovremeno prikupljaju informacije iz različitih izvora. Neki instrumenti tako nude mogućnost procjena različitih procjenjivača omogućavajući triangulaciju podataka iz dva ili više izvora – obično djeteta, roditelja i/ili učitelja/ice (odgojitelja/ice). Naravno, pritom treba uzeti u obzir povećano vrijeme i troškove prikupljanja podataka, pogotovo zbog slabog odaziva određenih grupa sudionika (poput roditelja). Usto, različiti procjenjivači kao izvori informacija o ponašanju i socijalno-emocionalnoj kompetenciji djeteta često daju različite procjene koje nisu visoko povezane. Primjerice, meta-analiza Renk i Phares (2004) na istraživanjima koja su uključivala podatke o slaganju procjena socijalne kompetencije djeteta dobivenih iz različitih izvora (dijete, učitelji/ce, roditelji i vršnjaci) pokazala je kako se razina slaganja između samoprocjena djece i procjena drugih osoba kreće od 0,21 do 0,31, a slaganje između procjena drugih osoba (roditelji, vršnjaci i učitelji/ce) od 0,38 do 0,48. Uzimajući u obzir niske procjene slaganja različitih procjenjivača u ovom području, Wigelsworth i suradnici (2010) navode da pažnju treba posvetiti onima čija je perspektiva prioritet.

Mnogobrojne instrumente za procjenu različitih komponenti socijalne, emocionalne i/ili socijalno-emocionalne kompetencije donose u svojim pregledima Denham i suradnici (2010) te Humphrey i suradnici (2011). Pregled Denham i suradnika (2010) uključuje osnovne informacije o čak 35 instrumenata namijenjenih mjerenju ključnih SEL komponenti kod djece

predškolske i osnovnoškolske dobi, dok Humphrey i suradnici (2011) na osnovu sustavnog pregleda znanstvene literature izdvajaju 12 instrumenata socijalnih i emocionalnih vještina djece i mladih koji su čvrsto utemeljeni u akademskoj literaturi iz ovog područja, navodeći da postoji znatno veći broj dobro utemeljenih mjera socijalnih vještina nego emocionalnih vještina ili obaju konstrukata. Neki instrumenti iz oba pregleda, s obzirom na obuhvatnost SEL komponenti, učestalost korištenja i postojanje verzija za različite procjenjivače, izdvojeni su za ilustraciju u Tablici 2 u Prilogu.

Istraživanja kontekstualnih odrednica rane prilagodbe daleko su malobrojnija u odnosu na istraživanja individualnih odrednica, te u skladu s time i načini njihova mjerenja nisu u tolikoj mjeri raznoliki i razrađeni.

U prethodnom odlomku o obitelji kao odrednici prilagodbe na školu navedeni su različiti načini na koje obitelj doprinosi spremnosti djeteta za školu i ranoj prilagodbi, od doprinosa karakteristika obitelji poput socioekonomskog statusa, preko roditeljskih odgojnih postupaka, do uključenosti roditelja u obrazovanje djece tijekom školovanja. No, za ovo je istraživanje ključno ponašanje roditelja neposredno prije i tijekom tranzicije djeteta u školu, odnosno uključenost roditelja u tranziciju, stoga će samo način operacionaliziranja i mjerenja tog vida obiteljskog doprinosa ranoj prilagodbi djeteta na školu biti prikazan u ovom dijelu teksta.

Informiranost i uključenost roditelja u tranziciju u dosadašnjim, malobrojnim istraživanjima, ispitivana je upitnicima namijenjenim roditeljima. McIntyre i suradnici (2007) i Wildenger i McIntyre (2011) za tu su svrhu koristili instrument koji su sami konstruirali i potom revidirali. Riječ je o upitniku Obiteljska iskustva i uključenost u tranziciju (eng. *Family Experiences and Involvement in Transition*; FEIT), koji uz pitanja o prethodnom obrazovnom iskustvu djece (8-12 čestica) i sociodemografskim podacima obitelji (12-19 čestica), sadrži i pitanja o roditeljskim brigama u vezi tranzicije (12-13 čestica, npr. brinu li o tome je li njihovo dijete spremno za školu, kako će se slagati s vršnjacima u razredu, slijediti upute u školi i sl.), potrebama tijekom tranzicije (14 čestica, npr. imaju li dovoljno ili žele više informacija o tome kako mogu pomoći svom djetetu da se pripremi za tranziciju, o tome što se u školi očekuje od njihovog djeteta i sl.) te pitanja o uključenosti roditelja u tranzicijske aktivnosti (11-14 čestica, npr. jesu li prisustvovali roditeljskom sastanku o tranziciji u školu, posjetili buduću razred svog djeteta, razgovarali s drugim roditeljima o tranziciji i sl.). Ukupan rezultat izračunava se samo za uključenost roditelja u tranziciju, i izražava kao ukupan broj tranzicijskih aktivnosti u kojima su roditelji sudjelovali. U istraživanju koje je provela Kang (2010), uključenost roditelja u tranziciju ispitana je putem check-liste na kojoj su roditelji među četiri ponuđena tranzicijska

programa označavali u kojima su sve sudjelovali, a rezultat je također izražen kao ukupan broj tranzicijskih programa u kojima su roditelji sudjelovali. U svim navedenim slučajevima riječ je o bihevioralnoj mjeri roditeljske uključenosti u tranziciju koja ne zahvaća aktivnosti i programe koje škole nude.

Ponuda tranzicijskih aktivnosti na razini škole mjera je jednog aspekta spremne škole, i upravo je na taj način spremnost škole mjerena u dosadašnjim istraživanjima - brojem tranzicijskih programa koje je škola ponudila djeci i roditeljima, te kojima je poticala kontinuitet između predškole/vrtića i škole kako bi olakšala djeci tranziciju u školu. U tim su istraživanjima učitelji/ce označavali na listi ponuđenih tranzicijskih postupaka one koje su primijenili (ili ih planiraju primijeniti) u tekućoj školskoj godini. Broj tranzicijskih postupaka ponuđenih na listama kretao se od sedam (Schulting i sur., 2005) ili devet (LoCasale-Crouch i sur., 2008) do 21 (Pianta, Cox i sur., 1999), a primjeri tranzicijskih aktivnosti ponuđenih u tim listama navedeni su u prethodnom odlomku o školi kao odrednici prilagodbe.

Osim bilježenja tranzicijskih postupaka, u SAD-u postoji i nacionalno validirani instrument namijenjen procjeni spremnosti škole (eng. *Ready School Assessment*; HighScope Educational Research Foundation, 2009), razvijen na osnovu istraživanja i uspješne prakse učinkovitog zadovoljavanja potreba sve djece tijekom tranzicije u školu. Ovaj upitnik sadrži 128 čestica ili indikatora kojima je opći koncept spremne škole preveden u specifične, mjerljive karakteristike i postupke. Čestice su podijeljene u osam područja – vodstvo (koliko školski čelnici vjeruju da sva djeca mogu učiti, učitelji/ce i osoblje se profesionalno razvijati, a škole ispuniti državne standarde učinkovitosti) i podrška učiteljima/cama (organizira li škola razrede, rasporede, timove i aktivnosti osoblja kako bi povećala podršku svima koji rade s djecom tijekom školskog dana). Zatim angažirana okolina (koliko je okolina topla i privlačna, aktivno angažira djecu u različitim aktivnostima učenja) i učinkoviti kurikulum (koristi li škola obrazovne metode i materijale za koje se pokazalo da su učinkoviti u pomaganju djeci u učenju). Važna područja su i tranzicija (u kojoj mjeri školsko osoblje i grupe roditelja rade s obiteljima, djecom i odgojiteljima/cama prije i tijekom školske godine kako bi olakšali prijelaz u školu), partnerstvo škole, roditelja i zajednice (poduzima li škola konkretne korake kako bi povećala kapacitete roditelja za razvoj i podupiranje spremnosti djece i njihova učenja u školi i izvan nje), te poštivanje različitosti (koliko škola, u interakciji s djecom/obiteljima prilagođenoj njihovim individualnim potrebama i životnim iskustvima, pomaže svoj djeci da uspiju). Konačno, posljednje područje je mjerenje napretka (radi li školsko osoblje na kontinuiranom unapređivanju na temelju informacija kojima se sustavno procjenjuju razredna iskustva, školska praksa i dječji napredak prema ciljevima kurikuluma). Upitnik je osmišljen tako da ga ispunjava

tim sastavljen od školskih administratora, učitelja/ica, roditelja i predstavnika zajednice koji zajedno prikupljaju dokaze i procjenjuju indikatore, označavajući koristi li se postupak opisan u svakom indikatoru nikada, rijetko, ponekad, često ili uvijek. Upitnik pruža sveobuhvatne informacije o prednostima i izazovima koje škola ima, a koji su ključni za stvaranje podržavajuće okoline za djecu, te je prvenstveno namijenjen planiranju u kontinuiranom ciklusu samoevaluacije i unapređivanja škole. Dosadašnji rezultati psihometrijskih analiza ukazuju na zadovoljavajuću valjanost, pouzdanost i osjetljivost instrumenta (HighScope Educational Research Foundation, 2009).

1.3. Predloženi model rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu

Dječja prilagodba na školu važan je prediktor dječjeg obrazovnog napretka i prilagodbe kasnije u životu; individualne razlike u dječjim školskim ishodima, posebice u postignuću, ostaju stabilne nakon prvih nekoliko godina u školi (Alexander i Entwisle, 1988), a mnogi problemi prilagodbe na školu imaju dugoročne ili kumulativne učinke (Bowes i sur., 2009). Tranzicija u školu je period u kojemu su dijete i njegova socijalna i fizička okolina podložni novim utjecajima, stoga manje prilagodbe u razvojnim putevima u ovom periodu mogu imati značajne učinke na smjer dječje školske karijere (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000). Iz tog razloga, faktori koji utječu na taj razvojni put zahtijevaju znatnu pažnju.

Najvažniji faktori rane prilagodbe i uspjeha su individualne karakteristike djeteta s kojima ono dolazi u školu, zbog čega je godinama istraživani konstrukt spremnosti djeteta za školu. Međutim, tijekom zadnjih desetljeća došlo je do rekonceptualizacije pojma spremnosti za školu, te je odgovornost za uspješnu prilagodbu na školu preusmjerena s djece na njihovu okolinu. Umjesto o spremnosti za školu, počinje se govoriti i istraživati o tranziciji u školu, kao procesu prijelaza u školu u kojemu je odgovornost za uspješan prijelaz i prilagodbu podijeljena između djeteta, njegove/njezine obitelji, škole i predškolskih ustanova. Međutim, ostaje pitanje koje su karakteristike djeteta i njegove okoline prilikom tranzicije u školu ključne za uspješnu tranziciju i ranu prilagodbu. Još su Tramontana i suradnici (1988) primijetili da istraživanjima u ovom području nedostaje teorijski okvir, odnosno da mnoga istraživanja uključuju velik broj prediktorskih varijabli pod pretpostavkom da će se neke od njih pokazati značajnima.

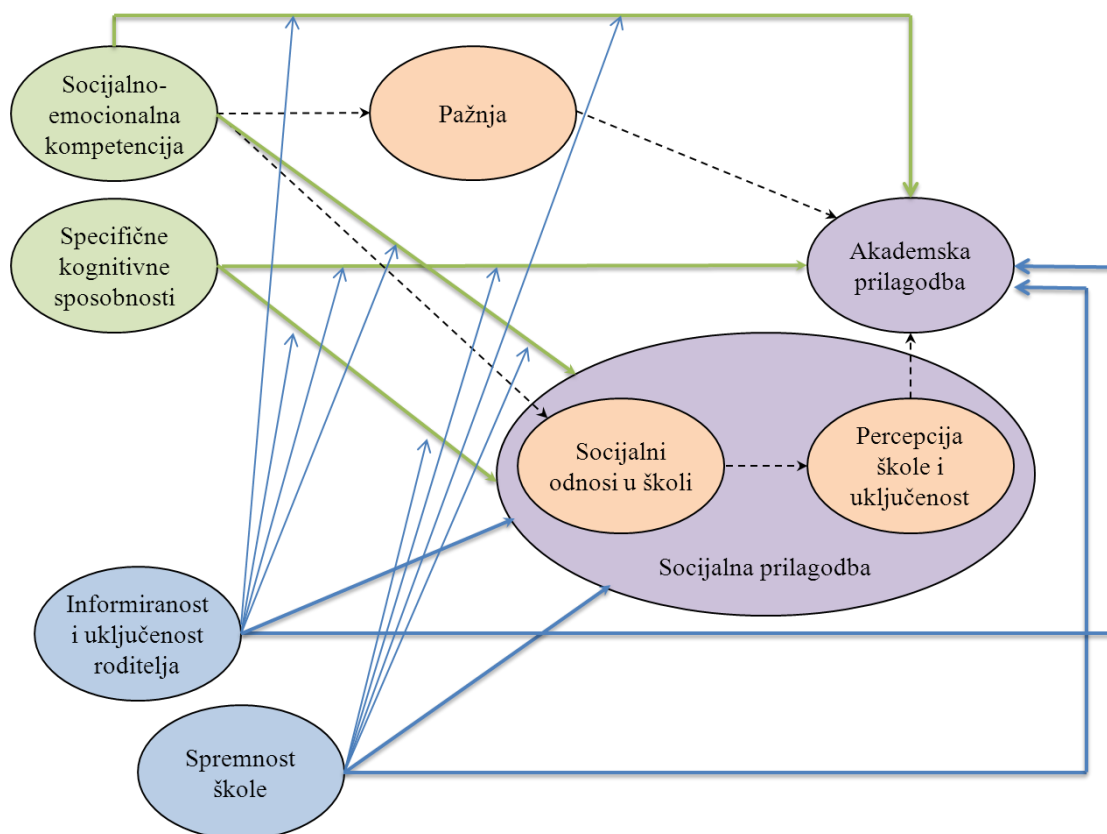
Modeli tranzicije u školu (npr. Pianta i Walsh, 1996; Ramey i Ramey, 1999; Rimm-Kaufman i Pianta, 2000) uglavnom su vrlo obuhvatni, općeniti konceptualni okviri, koji ne definiraju konkretne varijable i odnose među njima već odnose skupina varijabli na osnovu kojih je moguće generirati i ispitati vrlo velik broj različitih hipoteza. Svi se u različitoj mjeri oslanjaju na Bronfenbrennerovu teoriju ekoloških sustava te opću teoriju sustava.

Primjerice, Ramey i Ramey (1999) osmislili su svoj Konceptualni tranzicijski model (eng. *Transition Conceptual Model*) na osnovu socijalno-ekološkog pristupa dječjem razvoju unutar razvojne teorije sustava. Prema njihovom modelu, dijete je ugniježđeno unutar obitelji, obitelj unutar zajednice (koja uključuje prvenstveno dostupnost i kvalitetu predškolskih i školskih programa, socijalnog i zdravstvenog sustava te društvenih resursa povezanih s učenjem, kao što su knjižnice). Sustavi su međusobno povezani dvosmjernim utjecajima, iako je naglasak više na načinima na koje se dječji i obiteljski ishodi mogu poboljšati. Model definira osam povezanih sfera utjecaja (rizičnih ili zaštitnih) koje djeluju na dijete i obitelj kao proksimalni faktori unutar šireg sustava, a pozitivni ishodi tranzicije proizlaze iz stupnja u kojemu je tih osam domena funkcioniranja prisutno u njihovom životu (resursi preživljavanja, zdravlje, sigurnost i zaštita, pozitivna slika o sebi, motivacija i vrijednosti, socijalna podrška, dobra komunikacija, osnovne vještine za rad i učenje).

Model kontekstualnih sustava (eng. *Contextual Systems Model*) Pianta i Walsha (1996) nastao je kako bi objasnio školsko funkcioniranje djece s visokim rizikom za postizanje školskog neuspjeha. Zasniva se na teoriji sustava te naglašava važnost odnosa obiteljskog i školskog sustava za uspješnu tranziciju i školsku prilagodbu djeteta. Model ističe da rizični i zaštitni čimbenici nisu karakteristike djeteta ili drugih sustava samih po sebi, već su u interakcijama, transakcijama i odnosima višestrukih sustava koji okružuju dijete i mijenjaju se tijekom vremena, ali su obrasci tih interakcija unutar i između sustava pod utjecajem osobnih resursa roditelja i šireg konteksta razvoja, školske otvorenosti za komunikaciju i društvenih vrijednosti. Na osnovu ovog modela i Bronfenbrennerovog bioekološkog modela razvoja, Rimm-Kaufman i Pianta (2000) predložili su ranije opisani Ekološki i dinamični model tranzicije, na koji se poziva većina istraživanja u ovom području.

Sličan, iako nešto razrađeniji, je i ranije spomenuti model rane prilagodbe na školu koji je predložio Ladd (1989), koji omogućava također različite hipoteze o jedinstvenom ili zajedničkom doprinosu individualnih karakteristika djeteta (organizmičkih ili ponašajnih) i interpersonalne podrške ili stresora iz okoline (obitelji, škole i susjedstva) u procesu rane školske prilagodbe. Međutim, kako autor sam naglašava, korisnost modela počiva na specifičnim konstruktima koji se na osnovu njega mogu identificirati i istraživati, i njihovim pretpostavljenim odnosima sa zadacima i zahtjevima početnog školovanja. Dakle, opravdana je (i potrebna) daljnja razrada koncepta prilagodbe i njezinog odnosa s konstruktima predloženim u modelu, kao što su je na osnovu ovog modela predložili Birch i Ladd (1996), dok nam drugi modeli rane prilagodbe na školu, na osnovu pregleda dostupne literature, nisu poznati.

Iz tog je razloga za potrebe ovog istraživanja postavljen model koji postulira doprinos određenih individualnih karakteristika djeteta i karakteristika obiteljskog i školskog konteksta tijekom tranzicije djeteta u školu prilagodbi na školu, kao i njihov međusobni odnos i moguće mehanizme djelovanja na ranu školsku prilagodbu. Teorijsko polazište ovog istraživanja predstavlja nekoliko modela koji objašnjavaju odnose između pojedinih postuliranih varijabli, a to su prvenstveno model rane prilagodbe Birch i Ladda (1996) te Ekološki i dinamični model tranzicije Rimm-Kaufman i Piante (2000). Na osnovu modela Birch i Ladda (1996), kao i istraživanja o povezanosti kognitivnih sposobnosti u širem smislu i SEL-a sa školskom prilagodbom i uspjehom prikazanih u ranijem tekstu, pretpostavlja se odnos karakteristika djeteta s prilagodbom na školu. Poseban naglasak je pritom na doprinosu socijalno-emocionalne kompetencije djeteta definirane prema modelu SEL-a (Denham i Brown, 2010) ranoj školskoj prilagodbi te na mogućim mehanizmima kojima SEL djeluje na prilagodbu i akademski uspjeh djeteta. Jedan od mehanizama su socijalni odnosi formirani u školi i ostali pokazatelji socijalne prilagodbe učenika/ica (percepcija škole i uključenost u razredne aktivnosti), te njihova posredujuća uloga u odnosu SEL-a i akademskog uspjeha, a koja je pretpostavljena prema modelu prilagodbe Birch i Ladda (1996) i istraživanjima Ladda i suradnika (1999), dok je drugi mogući mehanizam pažnja, prema teorijama kontrole pažnje i diferencijalnih emocija (Eysenck i sur., 2007; Izard, 2009) te istraživanjima King (2010), Rhoades i suradnika (2011) te Trentacoste i Izarda (2007). Na osnovu ekološkog modela tranzicije Rimm-Kaufman i Piante (2000) te istraživanja, npr. Kang (2010), LoCasale-Crouch i suradnika (2008) i Schulting i suradnika (2005), pretpostavljen je odnos karakteristika obiteljske i školske okoline prilikom tranzicije u školu s prilagodbom djeteta na školu, kao i interakcija tih kontekstualnih obilježja tranzicije s individualnim karakteristikama djeteta. Temeljem navedenih modela, teorija i empirijskih istraživanja postavljen je model rane prilagodbe djece na školu koji je testiran u ovom istraživanju, a pretpostavljeni odnosi varijabli unutar modela prikazani su na Slici 1.



Slika 1. Pretpostavljeni odnos varijabli u postavljenom modelu rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi predstavljaju li određene individualne karakteristike djeteta i njegove obiteljske i školske okoline prilikom prijelaza u školu odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djeteta na prvi razred osnovne škole te na koji su način one povezane s ranom prilagodbom. Pritom je akademska prilagodba konceptualizirana u terminima učiteljskih procjena akademske kompetencije učenika/ica i rezultatima učenika/ica na ispitu znanja, a socijalna prilagodba u terminima odnosa učenika/ica s učiteljem/icom i vršnjacima, te percepcijom škole i uključenosti učenika/ica u razredne aktivnosti. U skladu s tim ciljem postavljeni su sljedeći istraživački problemi i pripadajuće hipoteze.

1. Ispitati i usporediti prediktivnu važnost socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti, kao individualnih karakteristika djeteta, za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu (*zelenom bojom prikazani odnosi na Slici 1*).

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da će socijalno-emocionalna kompetencija i specifične kognitivne sposobnosti značajno doprinosti objašnjenju prilagodbe djeteta na školu, pri čemu će socijalno-emocionalna kompetencija više doprinosti objašnjenju socijalne prilagodbe, a specifične kognitivne sposobnosti objašnjenju akademske prilagodbe djeteta na školu.

2. Ispitati moguću medijacijsku ulogu pažnje i socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe (*isprekidanim strelicama prikazani odnosi na Slici 1*).

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da će se doprinos socijalno-emocionalne kompetencije akademskoj prilagodbi na školu ostvarivati djelomično putem pažnje, djelomično putem socijalne prilagodbe na školu. Pri tome će socijalni odnosi u školi (s učiteljem/icom i vršnjacima) posredovati odnos socijalno-emocionalne kompetencije i ostalih pokazatelja socijalne prilagodbe (percepcija škole i uključenost), koji će zatim direktno doprinosti akademskoj prilagodbi učenika/ica.

3. Ispitati i usporediti prediktivnu važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu, u odnosu na individualne, te ispitati postoji li interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe djeteta na školu (*plavom bojom prikazani odnosi na Slici 1*).

HIPOTEZA: Pretpostavlja se da će djeca čiji su roditelji bolje informirani i više uključeni u proces tranzicije u školu pokazivati bolju prilagodbu na školu, kao i djeca upisana u „spremnije“ škole. Prediktivna važnost kontekstualnih faktora bit će manja u odnosu na prediktivnu važnost individualnih faktora. Informiranost i uključenost roditelja u tranziciju i pripremljenost škole bit će važniji za prilagodbu djece slabije razvijenih specifičnih kognitivnih sposobnosti i socijalno-emocionalne kompetencije.

4. Ispitati moguću moderatorsku ulogu spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djece na školu.

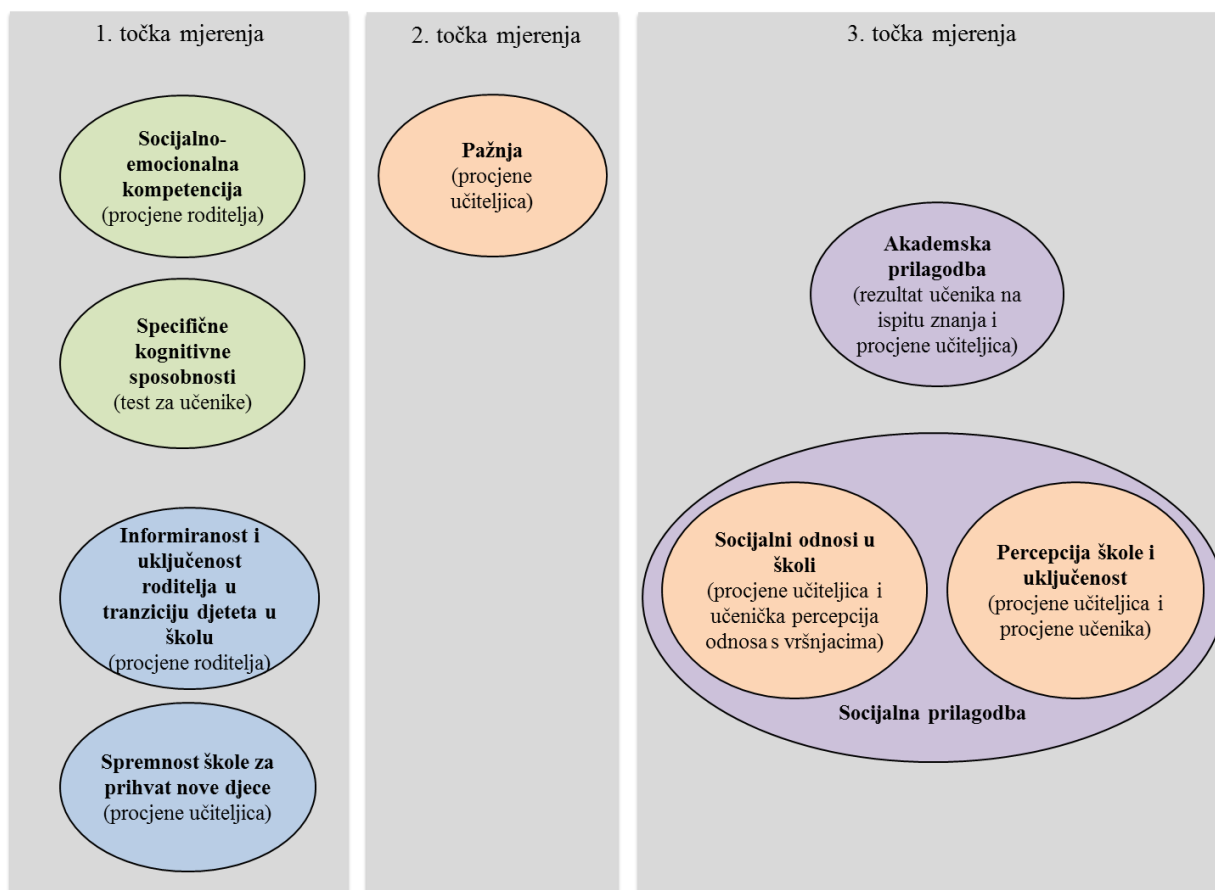
HIPOTEZA: Zbog nekonzistentnih nalaza o spolnim razlikama u obrascima promatranih odnosa u dosadašnjim istraživanjima, postavljamo nedirektivnu hipotezu i pristupit ćemo im eksploratorno (*zbog nepostojanja jasnih očekivanja o vezama na koje spol djeluje kao moderator u modelu, ovi odnosi nisu prikazani na Slici 1*).

3. METODA

Provedeno istraživanje sastojalo se od dva dijela – predistraživanja i glavnog istraživanja. Osnovna svrha predistraživanja bila je prijevod, konstrukcija i validacija instrumenata koji će se koristiti u glavnom dijelu istraživanja. Zbog specifičnosti ispitivanih konstrukata, podaci su u oba dijela istraživanja prikupljeni u tri točke mjerenja – na početku, sredinom i na kraju školske godine. Predistraživanje za prvu točku mjerenja provedeno je u rujnu školske godine 2014./2015., a glavno istraživanje u listopadu/studenom iste godine. Predistraživanje za drugu točku mjerenja provedeno je u prosincu, a glavno istraživanje početkom veljače. Konačno, predistraživanje za treću točku mjerenja provedeno je u travnju, a glavno istraživanje u svibnju/lipnju. Raspored prikupljanja podataka prikazan je na *Slici 2*.

3.1. Predistraživanje

Odabrani instrumenti za ispitivanje socijalno-emocionalne kompetencije, pažnje te akademske i socijalne prilagodbe djece na školu nisu do sada bili korišteni u istraživanjima u Hrvatskoj, pa su zato u okviru predistraživanja prevedeni s engleskog na hrvatski jezik. Prijevod je proveden u skladu s preporukama za adaptaciju i validaciju psihologijskih instrumenata za međukulturalna istraživanja (Borsa, Damásio i Bandeira, 2012; van de Vijver i Hambleton, 1996). Dvije osobe (autorica ovog rada i jedna psihologinja) nezavisno su prevele upitnike s engleskog na hrvatski jezik, potom usporedile dobivene prijevode, analizirale pojedinačne čestice kako bi utvrdile njihovu razumljivost na hrvatskom jeziku te se usuglasile oko prijevoda. Tako dobiveni prevedeni upitnici dani su na uvid osobama iz ciljnih populacija (upitnik za ispitivanje socijalno-emocionalne kompetencije djece dvjema majkama različitog stupnja obrazovanja čija su djeca bila rane školske dobi, a upitnici namijenjeni procjenama učitelja/ica dvjema učiteljicama). Potom je treća osoba (psihologinja fluentna u engleskom jeziku koja nije sudjelovala u ranijem prijevodu) hrvatske prijevode upitnika prevela na engleski jezik. Dobiveni prijevodi uspoređeni su s originalnim engleskim verzijama upitnika te su pojedine čestice analizirane i prilagođene uz dodatnu pomoć profesorice engleskog jezika kako bi se potvrdila semantička i konceptualna ekvivalentnost upitnika nakon prilagodbe njihova sadržaja hrvatskom kulturalnom kontekstu. Upitnici informiranosti i uključenosti roditelja u tranziciju, spremnosti škole za prihvrat novih učenika te ispit znanja iz temeljnih nastavnih predmeta u prvom razredu osnovne škole prilagođeni su ili konstruirani za potrebe ovog istraživanja. Na podacima dobivenim u predistraživanju provjerene su psihometrijske karakteristike svih instrumenata te su instrumenti temeljem tih analiza prilagođeni za glavno istraživanje.



Slika 2. Raspored prikupljanja podataka

Napomena 1. različite boje na prikazu označavaju pojedine skupine varijabli: *zelena*-individualne karakteristike djeteta, *plava*-karakteristike obiteljske i školske okoline prilikom prijelaza u školu, *narančasta*-pretpostavljeni medijatori u modelu, *ljubičasta*-pokazatelji prilagodbe djeteta na školu; *Napomena 2.* specifične kognitivne sposobnosti ispitane su samo u glavnom dijelu istraživanja, dok su svi ostali podaci prikupljeni i u predistraživanju i u glavnom istraživanju

3.1.1. Sudionici i postupak

U predistraživanju je sudjelovalo ukupno 90 učenika/ica prvih razreda četiri osnovne škole iz Zagreba i okolice (46 dječaka i 44 djevojčice), ukupno 210 roditelja učenika/ica prvih razreda (165 majki, 34 oca, devet roditelja ispunilo je upitnik zajedno, a dvoje nije označilo tko je ispunjavao) te ukupno 64 učitelja/ice prvih razreda iz 39 osnovnih škola (63 učiteljice i jedan učitelj).

Instrumente koje je trebalo validirati za prvu točku mjerenja dio sudionika rješavao je u papir-olovka formi (182 roditelja i 14 učiteljica), dok ih je dio ispunjavao on-line (28 roditelja i 50 učitelja/ica). Papir-olovka upitnici bili su zajedno s obavijestima za sudionike i molbom za sudjelovanje pakirani u kuverte te u dogovoru sa školskim stručnim suradnicima psiholozima i pedagogima poslani u šest škola i dani učiteljicama prvih razreda da ih ispune, odnosno da ih po djeci pošalju kući roditeljima uz molbu da ih roditelji ispune i vrte u zatvorenim kuvertama u što kraćem roku (dva do tri dana od primitka upitnika). Za četiri od tih šest škola obavijesti

za roditelje sadržavale su i suglasnosti za sudjelovanje njihove djece u istraživanju tijekom tekuće školske godine, a obavijesti za učiteljice tih škola sadržavale su molbu za sudjelovanjem u sve tri točke mjerenja. U jednoj školi stručna suradnica prosljedila je roditeljima učenika/ica prvih razreda poveznicu na on-line formu upitnika za roditelje, dok je molba za sudjelovanje u istraživanju i poveznica na on-line formu upitnika za učitelje/ice prvih razreda poslana na veći broj elektroničkih adresa stručnih suradnika/ica u osnovnim školama u različitim dijelovima Hrvatske.

Ostali instrumenti, u preostale dvije točke mjerenja, primijenjeni su isključivo u papir-olovka formi. U četiri osnovne škole u kojima su tražene suglasnosti roditelja za sudjelovanje njihove djece u istraživanju, za 96 učenika/ica prvih razreda suglasnosti su dobivene (51%), no na dane provođenja istraživanja šestero ih nije bilo prisutno u školi, tako da su učiteljice u drugoj i trećoj točki mjerenja davale procjene za 96 učenika/ica (47 dječaka i 49 djevojčica), a 90 učenika/ica je u trećoj točki mjerenja samostalno ispunjavalo upitnike i ispit znanja. Učenici/e su upitnike i ispit znanja ispunjavali/e u školi, tijekom dva školska sata, uz prisutnost i vodstvo autorice ovog rada i pomoćnih istraživačica (ukoliko je u razredu bilo više od 10 učenika/ica), dok su učiteljice u obje točke mjerenja dobile upitnike u kuvertama i zamoljene su da ih ispune tijekom dva tjedna pa ih u zatvorenoj kuverti vrate školskom stručnom suradniku/ici.

3.1.2. Postupci analize psihometrijskih karakteristika instrumenata

Podaci prikupljeni u predistraživanju obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics 21. Prije obrade podataka, analizirane su vrijednosti koje nedostaju te su imputirane korištenjem EM algoritma (*Expectation-Maximization*; Tabachnick i Fidell, 2007).

U svrhu provjere psihometrijskih karakteristika instrumenata provedene su eksploratorne faktorske analize (metoda glavnih komponenta) i analize pouzdanosti (računanjem koeficijenata unutarnje konzistencije, Cronbachovog α). Kriteriji analize bili su sljedeći: pojedinačne čestice trebale su imati saturacije veće od 0,30 na odgovarajućem faktoru, povezanost pojedinačne čestice i ukupnog rezultata na (sub)skali trebala je biti iznad 0,30 te pojedinačne čestice nisu smjele značajno smanjivati pouzdanost (sub)skala izraženu Cronbachovim α koeficijentom. Izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije između subskala pojedinih upitnika te osnovni deskriptivni podaci za ispit znanja.

3.1.3. Instrumenti

3.1.3.1. Individualne odrednice rane prilagodbe

Socijalno-emocionalna kompetencija djece mjerena je roditeljskim procjenama na Devereux procjeni učeničkih snaga (eng. *Devereux Student Strengths Assessment*, DESSA; Lebuffe, Shapiro i Naglieri, 2009). Instrument je namijenjen procjeni djece od pet do 14 godina, a postoji u formi za učitelje/ice i za roditelje. DESSA služi kao mjera socijalne i emocionalne kompetencije, za identifikaciju djece s rizikom razvoja socijalnih i emocionalnih problema, za istraživanja, planiranje i evaluaciju programa/intervencija i sl. Sastoji se od 72 čestice na kojima sudionici procjenjuju i znakom „X“ označavaju učestalost opisanog ponašanja kod djeteta u protekla četiri tjedna, na skali od pet stupnjeva (od *nikada* do *vrlo često*, što se boduje s 0 do 4 boda).

Čestice upitnika podijeljene su u osam skala (broj čestica i primjeri za svaku skalu navedeni su u Tablici 1). Skala Samosvijest odnosi se na dječje realistično shvaćanje vlastitih snaga i ograničenja te stalnu želju za osobnim napretkom. Skala Socijalna svijest obuhvaća dječji kapacitet za interakciju s drugima uz poštivanje njihovih ideja i ponašanja, korištenje suradnje i tolerancije u socijalnim situacijama. Skala Samokontrola odnosi se na procjenu dječjeg uspjeha u kontroli vlastitih emocija ili ponašanja, ili uspjeha u novoj ili izazovnoj situaciji. Skala Ponašanje usmjereno prema cilju procjenjuje dječju inicijativu i ustrajanje u završavanju zadataka različite težine. Skala Socijalne vještine odnosi se na dječje socijalno prihvatljivo ponašanje koje promiče i održava pozitivne veze s drugima. Skala Osobna odgovornost obuhvaća dječju tendenciju da budu pažljivi i pouzdani u svojim postupcima i u doprinosu grupnim naporima. Skala Donošenje odluka procjenjuje dječji pristup rješavanju problema koji uključuje učenje od drugih i iz ranijeg vlastitog iskustva, aktivnosti vođene vrijednostima i prihvaćanje odgovornosti za vlastite odluke. Konačno, skala Optimistično mišljenje odnosi se na dječji stav samopouzdanja, nade i pozitivnog razmišljanja o sebi i vlastitim životnim situacijama u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti.

Rezultat na DESSA skali moguće je formirati na pojedinačnim skalama ili kao jedan ukupni rezultat na temelju svih skala, koji predstavlja ukupni pokazatelj socijalno-emocionalne kompetencije djeteta, pri čemu viši rezultati ukazuju na višu kompetenciju. Rezultati na skalama izražavaju se u obliku standardiziranih *T*-vrijednosti ($M = 50$, $SD = 10$). Koeficijent unutarnje konzistencije skala naveden u literaturi kreće se od 0,82 do 0,98, a test-retest pouzdanost od 0,79 do 0,94 (Denham, Ji i Hamre, 2010). Psihometrijske karakteristike skala utvrđene u predistraživanju prikazane su u Tablici 1. Korelacije među skalama kreću se od 0,53 do 0,77.

Tablica 1. Psihometrijske karakteristike pojedinih skala DESSA upitnika u predistraživanju

DESSA skala	Broj čestica skale	Primjer čestice	% varijance objašnjen prvim faktorom (PCA)	Cronbachov α
Samosvijest	7	„...pokazalo da je svjesno svojih jakih strana“	46,08%	0,80
Socijalna svijest	9	„...poštovalo mišljenje druge osobe“	35,01%	0,74 ^a
Samokontrola	11	„...razmislilo prije nego je nešto napravilo“	37,11%	0,82
Ponašanje usmjereno prema cilju	10	„...nastavljalo se truditi unatoč neuspjehu“	43,26%	0,85
Socijalne vještine	9	„...napravilo nešto lijepo za drugu osobu“	45,77%	0,86
Osobna odgovornost	10	„...pažljivo se odnosilo prema svojim stvarima“	34,02%	0,76 ^b
Donošenje odluka	8	„...učilo iz svojih iskustava“	42,39%	0,80
Optimistično mišljenje	7	„...govorilo o pozitivnim stvarima“	41,14%	0,76

Napomena: PCA = eksploratorna faktorska analiza (analiza glavnih komponenta); ^a jedna čestica („...dobro se nosilo s uvredama i zlobnim komentarima“) u manjoj mjeri je narušavala pouzdanost (bez nje, $\alpha = 0,77$) ; ^b jedna čestica („...preuzelo ulogu vođe u skupini vršnjaka“) u manjoj mjeri je narušavala pouzdanost (bez nje, $\alpha = 0,79$)

Za skalu u cjelini, analiza glavnih komponenta pokazala je da postoji jedan dominantni faktor kojim je moguće objasniti 28,56% varijance rezultata na česticama, pri čemu gotovo sve čestice, osim dvije („preuzelo ulogu vođe u skupini vršnjaka“ i „dobro se nosilo s uvredama i zlobnim komentarima“) imaju saturacije veće od 0,30 na faktoru. Korelacije svih čestica s ukupnim rezultatom (osim dviju spomenutih) također su veće od 0,30, a pouzdanost skale u cjelini iznosi 0,96. Unatoč niskim saturacijama i korelacijama tih dviju čestica s ukupnim rezultatom, budući da je DESSA prvi puta primijenjena na hrvatskom jeziku, te se pouzdanosti pojedinačnih skala i skale u cjelini uklanjanjem navedenih čestica ne bi značajno povećale, odlučeno je da skala u cijelosti bude primijenjena u glavnom istraživanju.

3.1.3.2. Kontekstualne odrednice rane prilagodbe

Informiranost i uključenost roditelja tijekom tranzicije njihovog djeteta u školu
ispitana je upitnikom konstruiranim za potrebe ovog istraživanja. Upitnik je konstruiran po uzoru na upitnik Obiteljska iskustava i uključenost u tranziciju (eng. *Family Experiences and Involvement in Transition*, FEIT; McIntyre i sur., 2007), a obuhvatio je dva područja – roditeljsku informiranost, putem osam čestica na kojima su roditelji, na skali od pet stupnjeva, procjenjivali važnost (od 1 - *potpuno nevažno* do 5 - *jako važno*) i dostupnost (od 1 - *potpuno*

nedostupno do 5 - u potpunosti dostupno) različitih informacija (npr. „Informacije o tome što se u školi očekuje od Vašeg djeteta“), te roditeljsku uključenost u tranziciju, putem 12 čestica (npr. „Organizirani posjet školi s djetetom prije početka nastave“) na kojima su roditelji, na skali od tri stupnja (1 – *sudjelovao/la sam u aktivnosti*, 2 – *nisam sudjelovao/la u aktivnosti, ali bih volio/voljela da jesam*, 3 – *nisam sudjelovao/la u aktivnosti niti sam zainteresiran/a za takvu aktivnost*), procjenjivali vlastitu uključenost u aktivnosti tranzicije svog djeteta u školu. Budući da je roditeljska uključenost u ovom obliku izmjerena na nominalnoj skali, prije provođenja analiza odgovori su transformirani tako da 1 označava sudjelovanje u aktivnosti, a 0 (kojom su obuhvaćene ranije kategorije odgovora 2 i 3) nesudjelovanje u aktivnosti.

Analizom glavnih komponenata provjerena je faktorska struktura prvog dijela upitnika (roditeljske informiranosti). Na osnovu Scree testa, kao i same logike konstruiranja skale, zadržana su dva faktora – važnost i dostupnost informacija. Faktori objašnjavaju ukupno 56,76% varijance, te su sva zasićenja čestica na odgovarajućim faktorima veća od 0,30. Pouzdanost skale važnosti informacija iznosi 0,85, a pouzdanost skale dostupnosti informacija 0,89. Ukupni rezultat na obje skale formira se kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama, pri čemu veći rezultati na skalama znače veću važnost i veću dostupnost informacija. Za drugi dio upitnika (roditeljska uključenost) faktorska struktura i pouzdanost skale nisu ispitivani budući da sudjelovanje roditelja u pojedinim tranzicijskim aktivnostima ne mora nužno biti povezano. Ukupni rezultat na ovoj skali formira se kao zbroj odgovora na svim česticama skale te odražava ukupan broj tranzicijskih aktivnosti u koje su roditelji bili uključeni (od 0 do 12). Korelacije među trima skalama Upitnika informiranost i uključenost roditelja tijekom tranzicije njihovog djeteta u školu kreću se od 0,27 do 0,38.

Spremnost škole za prihvata novih učenika/ica u školu ispitana je upitnikom konstruiranim za potrebe ovog istraživanja po uzoru na upitnik Procjena spremne škole (eng. *The Ready School Assessment*; HighScope Educational Research Foundation, 2009). Konstruirani upitnik sastoji se od tri dijela. Prvi dio sadrži 11 pitanja iz područja pristupa informacijama, mogućnosti profesionalnog razvoja, procjene fizičkog prostora i opremljenosti škole te komunikacije škole i roditelja (npr. „Imate li mogućnost profesionalnog razvoja koji će Vam omogućiti stjecanje novih razvojnih i odgojnih spoznaja?“) na koja su učitelji/ce odgovarali procjenama učestalosti na skali od pet stupnjeva (od 1 – *nikada* do 5 – *uvijek*). U drugom dijelu upitnika, učitelji/ce su na jednoj čestici („Koliko se Vi osobno osjećate spremni za rad s djecom u prvom razredu?“), na skali od 1 – *uopće ne*, do 5 – *u potpunosti da*, procijenili vlastitu spremnost za rad u prvim razredima. U trećem dijelu upitnika, učitelji/ce su na devet čestica, na skali od pet stupnjeva (od 1 – *nikada* do 5 – *uvijek*) procijenili učestalost korištenja

navedenih tranzicijskih aktivnosti u njihovoj školi (npr. „Roditeljski sastanak u školi u vezi polaska djeteta u školu“).

Kako je riječ o procjenama spremnosti škole u cjelini, a koje su davali pojedini učitelji/ce, provjerene su intraklasne korelacije među učiteljima/cama iz iste škole (osim na čestici osobne spremnosti, koja je na razini pojedinog učitelja/ice). Rezultati su pokazali da se intraklasne korelacije kreću od 0,81 do 1,00, što upućuje na visoko slaganje procjena, stoga su za svaku školu za koju su procjene dala dva ili više učitelja/ice izračunate jedinstvene prosječne procjene na svim česticama upitnika.

Kako bismo provjerili faktorsku strukturu upitnika, proveli smo dvije analize glavnih komponenata. Prva je provedena na prvom dijelu upitnika (prvih 11 čestica), a na osnovu Scree testa zadržana je jedna glavna komponenta kojom je objašnjeno 40,01% varijance. Jedna čestica („Imate li uvid u informacije o djeci koja Vam dolaze u prvi razred (npr. informacije iz vrtića/predškole, od roditelja i sl.)?“) imala je saturaciju manju od 0,30 na zadržanom faktoru, zbog čega je isključena, a pouzdanost skale bez te čestice iznosi 0,83. Druga analiza glavnih komponenata provedena je na česticama trećeg dijela upitnika. Na osnovu Scree testa zadržana je jedna glavna komponenta kojom je objašnjeno 33,50% varijance. Tri čestice („Posjet kući budućih učenika prije početka nastave“, „Skraćeni satovi i školski dan na početku školske godine“ i „Priredba za nove učenike prvi dan škole“) imale su saturacije manje od 0,30 na zadržanom faktoru, zbog čega su isključene, a na preostalim je česticama (njih 6) ponovljena analiza glavnih komponenata. Jednom zadržanom komponentom moguće je objasniti 48,79% varijance, a pouzdanost skale iznosi 0,78. Ukupni rezultat na obje skale formira se kao prosjek odgovora na pripadajućim česticama, pri čemu veći rezultati odražavaju veću spremnost škole za prihvrat novih učenika.

Dvije isključene čestice („Skraćeni satovi i školski dan na početku školske godine“ i „Priredba za nove učenike prvi dan škole“) ipak su zadržane u glavnom istraživanju kao dio upitnika jer je riječ o čestim tranzicijskim aktivnostima koje škole koriste, dok je čestica „Posjet kući budućih učenika prije početka nastave“ isključena iz daljnjeg istraživanja zbog izrazito niske pojavnosti. Za potrebe glavnog dijela istraživanja u način odgovaranja na čestice trećeg dijela upitnika dodana je mogućnost označavanja (znakom X uz svaku česticu) je li navedena tranzicijska aktivnost upotrijebljena u tekućoj školskoj godini.

3.1.3.3. Pažnja

Pažnja je mjerena subskalom Problemi pažnje iz Check-liste učiteljskog opažanja razredne prilagodbe (eng. *The Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist*, TOCA-C; Koth, Bradshaw i Leaf, 2009). Primijenjena subskala sastoji se od sedam čestica (npr. „Ustraje na zadatku“) na kojima su učiteljice procijenile funkcioniranje svakog pojedinog učenika/ice u razredu na skali od šest stupnjeva (od 1 – *nikada*, do 6 – *gotovo uvijek*). Ukupni rezultat se formira kao prosjek odgovora na česticama, pri čemu se odgovori rekodiraju tako da veći rezultat na skali označava u većoj mjeri izražene probleme s pažnjom. Za potrebe ovog istraživanja rezultati su rekodirani u obrnutom smjeru kako bi veći rezultat odražavao bolju pažnju. Cronbachov alfa za ovu subskalnu iznosi od 0,95 do 0,97, ovisno o skupini (s obzirom na dob, spol i rasu) (Koth i sur., 2009). Analiza glavnih komponenata provedena na ovoj skali u predistraživanju pokazala je jasnu jednofaktorsku strukturu (69,16% objašnjene varijance, sve saturacije iznad 0,60) s pouzdanošću skale od 0,91.

3.1.3.4. Socijalna prilagodba djece na školu

Socijalna prilagodba mjerena je putem nekoliko upitnika, dječjim samoprocjenama i procjenama učitelja/ica.

Prilagodba na školu mjerena je Kratkim formom učiteljske skale procjene školske prilagodbe (eng. *Short-Form Teacher Rating Scale of School Adjustment*, Short-Form TRSSA; Betts i Rotenberg, 2007). Sastoji se od 16 čestica podijeljenih u tri subskale: Usmjerenost na zadatak u razredu, koja mjeri uključenost učenika/ica (6 čestica; npr. „Slijedi upute učitelja/ice“, $\alpha = 0,88$), Pozitivna orijentacija, koja mjeri pozitivan stav i pristup učitelju/ici i školskim zadacima (5 čestica; npr. „Novim aktivnostima pristupa s entuzijazmom“, $\alpha = 0,80$) i Zrelost, koja mjeri zrelo i socijalno prihvatljivo ponašanje učenika/ica u razredu (5 čestica; npr. „Dijete je zrelo“, $\alpha = 0,80$). Učitelji/ce procjenjuju koliko se navedene tvrdnje odnose na pojedinog učenika/icu u razredu, na skali od tri stupnja (od 0 – *uopće ne*, do 2 – *u potpunosti*). Rezultat je moguće prikazati za svaku subskalnu zasebno (kao zbroj ili prosjek odgovora na odgovarajućim česticama) ili kao kompozit ovih subskala, pri čemu veći rezultat odražava bolju prilagodbu djeteta.

Provedbom analize glavnih komponenata provjerena je faktorska struktura upitnika i opravdanost formiranja ukupnog rezultata. Analizom su dobivene tri subskale, ali se čestice nisu rasporedile prema očekivanom obrascu niti je dobiveno interpretabilno rješenje. Iz tog razloga provjerena je opravdanost formiranja rezultata na pojedinim subskalama zadanim ekstrakcijom jednog faktora za svaku subskalnu zasebno. U tom slučaju, za subskalnu

Usmjerenost na zadatak u razredu utvrđeno je da je jednim faktorom moguće objasniti 59,57% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale iznosi 0,86. Za subskalu Pozitivna orijentacija jednim faktorom objašnjeno je 40,53% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale je ispod razine prihvatljivosti i iznosi 0,59 (isključivanjem čestice „Nije mu/joj neugodno prići učitelju/ici“ koja ima korelaciju s ukupnim rezultatom manju od 0,30, pouzdanost bi bila 0,64). Za subskalu Zrelost jednim faktorom objašnjeno je 46,81% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale iznosi 0,70. Korelacije među subskalama kreću se od 0,35 do 0,65. Jednofaktorsko rješenje za cijelu skalu objašnjava 37,20% varijance rezultata, gotovo sve čestice (osim „Veselo je u školi“ i „Nije mu/joj neugodno prići učitelju/ici“) imaju saturacije veće od 0,30 na tom faktoru, a pouzdanost iznosi 0,86 (bez druge navedene čestice 0,88). Na osnovu rezultata predistraživanja i iskustva s primjenom instrumenta, čestica koja je smanjivala pouzdanost ukupnog rezultata na skali i odgovarajućoj subskali za glavno istraživanje je preformulirana kako bi njezin sadržaj bio jasniji te kako bismo pokušali dobiti psihometrijski bolju skalu.

Percepcija škole/uključenost ispitana je Upitnikom svidanja i izbjegavanja škole (eng. *School Liking and Avoidance Questionnaire*, SLAQ; Ladd i Price, 1987) koji mjeri emocionalnu i bihevioralnu uključenost djece u školi, a sastoji se od dviju subskala, Sviđanje škole (9 čestica, npr. „Je li škola zabavna?“) i Izbjegavanje škole (5 čestica; npr. „Bi li volio/voljela da ne moraš ići u školu?“). Upitnik je namijenjen djeci od 5 do 12 godina i u originalnoj verziji primjenjuje se u obliku individualnog intervjua, no u ovom su ga istraživanju učenici/e ispunjavali grupno, pri čemu im je istraživačica čitala pitanja i vodila ih kroz ispunjavanje. Učenici/e su odgovarali na pitanja upitnika na skali od tri stupnja, zaokružujući odgovore *da*, *ne* ili *ponekad* (koji se redom boduju s 2, 0 i 1). Rezultat je moguće prikazati za svaku subskalu zasebno (kao zbroj ili prosjek odgovora na česticama pojedine subskale) ili kao kompozit ovih subskala, pri čemu veći rezultat ukazuje na veću tendenciju svidanja škole. Pouzdanost navedena u literaturi kreće se od 0,87 do 0,90 za subskalu Sviđanje škole te od 0,76 do 0,80 za subskalu Izbjegavanje škole (Smith, 2011).

Kako bismo provjerili faktorsku strukturu upitnika, proveli smo analize glavnih komponenata. Analiza sa svim česticama skale zajedno nije rezultirala očekivanom dvofaktorskom strukturom niti interpretabilnim rješenjem prilikom zadavanja dva faktora unaprijed, zbog čega je za svaku skalu zasebno provedena analiza sa zadanim jednim faktorom. U tom slučaju, za skalu Sviđanje škole jednim faktorom objašnjeno je 41,60% varijance, sve čestice (osim „Plače li ti se zbog škole?“) imaju saturacije iznad 0,30, a pouzdanost iznosi 0,81 (bez navedene čestice 0,83). Za skalu Izbjegavanje škole jednim faktorom objašnjeno je 44,83%

varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost je nešto niža, iznosi 0,68. Korelacija među skalama iznosi -0,64. Na osnovu rezultata predistraživanja i iskustva s primjenom instrumenta, neke su čestice za glavno istraživanje preformulirane kako bi njihov sadržaj učenicima/cama bio jasniji te kako bismo pokušali dobiti psihometrijski bolju skalu.

Odnos s vršnjacima mjereno je subskalom Socijalna prihvaćenost Profila samopercepcije za djecu (eng. *Self-Perception Profile for Children, Social Acceptance Subscale*; Harter, 1985), odnosno hrvatske verzije te skale (Brajša-Žganec, Raboteg-Šarić i Franc, 2000). Procjenjivali su ga sami učenici/e, pri čemu je istraživačica, kao i kod ispunjavanja prethodnog upitnika, čitala pitanja i vodila djecu kroz ispunjavanje. Skala sadrži šest čestica, a služi mjerenju stupnja u kojemu su djeca uvjerena da su prihvaćena, popularna i da imaju prijatelje, a primjerena je za djecu od 8 do 14 godina. Svaka čestica instrumenta sadrži dvije povezane rečenice koje opisuju kompetentno, odnosno manje kompetentno dijete (npr. „Neka djeca imaju puno prijatelja.“ A „Neka djeca nemaju baš puno prijatelja.“). Zadatak sudionika je prvo odabrati rečenicu koja ga bolje opisuje, a zatim znakom „X“ označiti opisuje li ga ta rečenica potpuno ili donekle točno. Odgovori na svakoj čestici boduju se na skali od četiri stupnja (1 – najmanja kompetentnost, 4 – najveća kompetentnost), a ukupni rezultat izražava se kao zbroj odgovora na pojedinačnim česticama, pri čemu veći rezultat znači veću socijalnu prihvaćenost. Pouzdanost skale navedena u literaturi iznosi 0,78 (Sabatelli, Anderson i LaMotte, 2005).

Provedbom analize glavnih komponenata na rezultatima provedenog predistraživanja, zadanim jednim faktorom objašnjeno je 38,65% varijance rezultata, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na faktoru, a pouzdanost skale iznosi 0,67. Jedna čestica („Neka djeca su omiljena među vršnjacima.“ A „Druga djeca nisu baš omiljena među vršnjacima.“) u manjoj mjeri smanjuje pouzdanost skale jer ima korelaciju manju od 0,30 s ukupnim rezultatom (njezinim isključivanjem pouzdanost bi iznosila 0,68), stoga je na osnovu rezultata predistraživanja i iskustva s primjenom instrumenta navedena čestica preformulirana za glavno istraživanje kako bi njezin sadržaj učenicima/cama bio jasniji te kako bismo pokušali dobiti psihometrijski bolju skalu.

Odnos učenik-učitelj mjereno je Kratkim formom skale odnosa učenik-učitelj (eng. *Student-Teacher Relationship Scale – Short Form, STRS*; Pianta, 2001), koja mjeri učiteljsku percepciju njegova/njezina odnosa s pojedinim učenikom/icom u razredu. Skala se sastoji od 15 čestica podijeljenih u dvije subskale, Bliskost (8 čestica; npr. „Imam srdačan, topao odnos s ovim djetetom“, $\alpha = 0,80$) i Konflikt (7 čestica; npr. „Čini se da se ovo dijete i ja stalno mučimo jedno s drugim“, $\alpha = 0,87$), koje učitelji/ce procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva (od

1 – *uopće ne*, do 5 – *u potpunosti da*). Rezultat je moguće prikazati za svaku subskalu zasebno (kao zbroj ili prosjek odgovora na česticama pojedine subskale) ili kao kompozit ovih dviju subskala, pri čemu veći rezultat na skali ukazuje na pozitivniji odnos učitelja/ice s djetetom.

Provedbom analize glavnih komponenata provjerena je faktorska struktura upitnika. Na osnovu Scree testa i pretpostavljene strukture upitnika, zadržana su dva faktora – bliskost i konflikt – koji zajedno objašnjavaju 57,61% varijance, a sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na očekivanom faktoru. Pouzdanost subskale Bliskost iznosi 0,83, a subskale Konflikt 0,90. Korelacija među subskalama iznosi -0,43.

3.1.3.5. *Akademski prilagodba djece na školu*

Akademski prilagodba mjerena je na dva načina – procjenama učitelja/ica i rezultatima učenika/ica na ispitu znanja.

Akademski kompetencija mjerena je Skalom akademske kompetencije, koja se sastoji od pet čestica preuzetih iz istoimene subskale instrumenta Sustav procjene socijalnih vještina (*Social Skills Rating System, SSRS, Academic Competence scale*; Gresham i Elliott, 1990). Skalu su ispunjavale učiteljice procjenjujući položaj svakog djeteta u odnosu na ostalu djecu u svom razredu, u čitanju, matematici, motivaciji za postignućem i ukupnoj akademskoj izvedbi te roditeljskoj podršci u postizanju uspjeha (npr. „U usporedbi s ostalom djecom u razredu, u čitanju je ovo dijete u...“), na skali od pet stupnjeva (od 1 – *najnižih 10%*, do 5 – *najviših 10%*). Rezultat se izražava kao zbroj ili prosjek procjena na svim česticama skale, pri čemu veći rezultat odražava veću akademsku kompetenciju učenika. U provedenom predistraživanju dobivena je jasna jednofaktorska struktura skale (66,12% objašnjene varijance, saturacije svih čestica iznad 0,30), s pouzdanošću od 0,87.

Usvojenost sadržaja iz hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva mjerena je ispitom znanja konstruiranim za potrebe ovog istraživanja na osnovu obrazovnih postignuća za prvi razred osnovne škole iz navedenih predmeta definiranih prema Nastavnom planu i programu za osnovne škole (MZOS, 2013). Zadaci za ispit znanja oblikovani su uz konzultacije s nekoliko učiteljica prvih razreda iz triju škola koje nisu sudjelovale u istraživanju. Ispit je sadržavao pet zadataka iz hrvatskog jezika kojima su obuhvaćena nastavna područja jezika i jezičnog izražavanja, devet zadataka iz matematike koji su obuhvatili teme tijela u prostoru i geometrijskih likova, ravne i zakrivljene crte, odnose među predmetima, brojevu crtu i brojeve od 0 do 20 (glavni i redni, uspoređivanje brojeva, zbrajanje i oduzimanje do 10, rješavanje zadataka zadanih riječima) te sedam zadataka iz prirode i društva koji su pokrili teme snalaženja u prostoru, prometa, doba dana, dana u tjednu, jučer, danas, sutra, osobne čistoće i zdravlja,

čistoće okoliša i blagdane. Zadaci su bili zatvorenog (zadaci sređivanja, povezivanja, alternativnog izbora) i otvorenog tipa (upisivanje kratkog odgovora, nadopunjavanje, rješavanje zadataka). Učenici su rješavali ispit znanja cijeli školski sat, a redoslijed područja (hrvatski, matematika, priroda i društvo) variran je između razreda i škola.

Dobiveni rezultati analizirani su na nekoliko razina – pojedinačni zadaci, ukupni rezultati iz pojedinačnih predmeta te ukupni rezultat na ispitu znanja u cjelini. Izračunati su i analizirani deskriptivni statistici – M , SD , C , min , max , oblik distribucije, uz Kolmogorov-Smirnovljev ($K-S$) test normaliteta te prosječna težinska primjerenost (prosječni % rješivosti) pojedinačnih zadataka, ispita u cjelini i pojedinačnih predmeta (Tablica 3 u Prilogu). Rezultati predistraživanja ukazali su na negativno asimetrične distribucije rezultata sva tri dijela ispita i ispita u cjelini, mali varijabilitet rezultata nekih zadataka te visoku prosječnu rješivost (rješivost cijelog ispita bila je prosječno 78,1% do 84,7%), iz čega je zaključeno da je ispit u postojećem obliku sudionicima bio prelagan. Pouzdanost ispita u cjelini iznosi 0,74. Na osnovu dobivenih rezultata i iskustva primjene u predistraživanju, za glavno su istraživanje neki zadaci preformulirani kako bi učenicima/cama bili jasniji, neki su učinjeni težima, nediskriminativni zadaci su isključeni, te su dodani neki novi zadaci.

Pregledni prikaz svih instrumenata primijenjenih u istraživanju, s obzirom na predmet mjerenja i način procjene, nalazi se u Tablici 2.

Tablica 2. *Prikaz primijenjenih instrumenata prema predmetu mjerenja i načinu procjene*

Predmet mjerenja	Instrument	Način procjene
Individualne odrednice rane prilagodbe		
Specifične kognitivne sposobnosti djece	TSS (Vlahović-Štetić i sur., 1995)	djeca (maksimalni učinak)
Socijalno-emocionalna kompetencija djece	DESSA (Lebuffe i sur., 2009)	procjene roditelja
Kontekstualne odrednice rane prilagodbe		
Informiranost i uključenost roditelja	upitnik konstruiran po uzoru na FEIT (McIntyre i sur., 2007)	procjene roditelja
Spremnost škole	upitnik konstruiran po uzoru na <i>Ready School Assessment</i> (HighScope Educational Research Foundation, 2009)	procjene učiteljica
Pažnja	TOCA-C (Koth i sur., 2009), subskala Problemi pažnje	procjene učiteljica
Socijalna prilagodba djece na školu		
Percepcija škole i uključenost	SLAQ (Ladd i Price, 1987)	procjene djece
	TRSSA-kratka forma (Betts i Rotenberg, 2007)	procjene učiteljica
Socijalni odnosi	Profil samopercepcije za djecu (Harter, 1985), subskala Socijalna prihvaćenost	procjene djece
	STRS-kratka forma (Pianta, 2001)	procjene učiteljica
Akadska prilagodba djece na školu		
Akadska kompetencija	SSRS (Gresham i Elliott, 1990), dio subskale Akadska kompetencija	procjene učiteljica
Znanje	Ispit znanja iz hrvatskog jezika, matematika, prirode i društva	djeca (maksimalni učinak)

3.2. Glavno istraživanje

3.2.2. Sudionici

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 417 učenika/ica prvih razreda osnovne škole (202 djevojčice i 215 dječaka) čija je prosječna dob na početku provođenja istraživanja bila 85,39 mjeseci ($SD = 4,35$). U istraživanju su sudjelovali i njihovi roditelji, njih ukupno 372 (327 majki i 39 očeva, četvero roditelja je upitnike ispunjavalo zajedno, a dvoje ih nije navelo tko je ispunjavao) te učiteljice prvih razreda koje su učenici/e pohađali/e (34 učiteljice iz 12 škola). Osnovne sociodemografske karakteristike uzorka prikazane su u Tablici 3.

Tablica 3. Sociodemografske karakteristike uzorka

	Majke	Očevi	Učiteljice
Dob	36,71 ($SD = 4,96$)	39,12 ($SD = 5,44$)	43,47 ($SD = 9,92$)
Radni staž	/	/	19,63 ($SD = 11,17$)
Obrazovanje			
Osnovna škola	3,5%	3,6%	/
Srednja škola	47,0%	62,3%	/
Viša škola ili preddiplomski studij	14,1%	7,0%	/
Visoka škola ili diplomski studij	28,1%	20,7%	/
Magisterij/doktorat	7,3%	6,4%	/
Zaposlenje			
Nezaposleni	14,9%	9,8%	/
Zaposleni na određeno	11,1%	11,2%	/
Zaposleni na neodređeno	74,1%	76,1%	/
U mirovini	/	2,6%	/
Prosječna mjesečna primanja obitelji			
Manje od 4.000 HRK	12,1%		/
Od 4.000 do 8.000 HRK	32,7%		/
Od 8.000 do 12.000 HRK	25,7%		/
Više od 12.000 HRK	29,5%		/
Veličina škole (broj učenika)	/		694,82 ($SD = 253,07$)
Veličina razreda (broj učenika)	/		22,67 ($SD = 1,52$)

Napomena: Neovisno o tome koji je roditelj ispunjavao upitnik, prikupljeni su podaci o dobi, obrazovanju i zaposlenju oba roditelja.

3.2.4. Postupak

Prije početka provođenja istraživanja, dobiveno je odobrenje Etičkog povjerenstva za istraživanja s ljudima Odsjeka za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu, odobrenje Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta, Agencije za odgoj i obrazovanje, te odobrenje ravnatelja/ica 12 osnovnih škola s područja Grada Zagreba i Zagrebačke županije koje su uključene u istraživanje. Nakon dobivanja potrebnih dozvola, u suradnji sa školskim stručnim suradnicima (psiholozima, pedagozima, edukacijskim rehabilitatorima i socijalnim pedagozima), obavijestili smo učiteljice prvih razreda o istraživanju i zamolili ih za pismeni

pristanak na sudjelovanje. Roditeljima djece čije su učiteljice pristale sudjelovati po djeci su poslane pisane obavijesti o istraživanju i zatražena je pismena suglasnost za njihovo sudjelovanje i sudjelovanje njihove djece u istraživanju u tri točke mjerenja. Približno 53% kontaktiranih roditelja dalo je svoj pristanak.

U prvoj točki mjerenja, tijekom listopada/studenog, djeca su u školi, tijekom nešto više od jednog školskog sata, rješavala test specifičnih kognitivnih sposobnosti, grupno, uz prisutnost i vodstvo autorice ovog rada i pomoćnih istraživača/ica (ukoliko je u razredu bilo više od 10 učenika/ica). Nakon rješavanja, djeci su podijeljene kuverte s upitnicima za roditelje koje su ponijeli kući, a roditelji su u pisanim obavijestima zamoljeni da priložene upitnike (o sociodemografskim podacima, socijalno-emocionalnoj kompetenciji njihove djece te vlastitoj informiranosti i uključenosti u proces tranzicije svog djeteta u školu) ispune i u zatvorenoj kuverti vrate učiteljici svog djeteta u roku od tjedan dana. Učiteljice su u prvoj točki mjerenja procijenile spremnost škole za prihvrat novih učenika te upitnike u zatvorenim kuvertama vratile školskim stručnim suradnicima.

Druga točka mjerenja uključivala je prikupljanje podataka o pažnji učenika/ica, procjenama učiteljica tijekom veljače (kao i u predistraživanju, upitnici su im podijeljeni u kuvertama te su zamoljene da ih ispune i vrate stručnim suradnicima/cama u roku dva tjedna).

U trećoj točki mjerenja, tijekom svibnja/lipnja, procjenama učiteljica, samoprocjenama djece te ispitom znanja utvrđena je socijalna i akademska prilagodba djece na školu. Djeca su tijekom dva školska sata rješavala prvo upitnike o osjećajima prema školi i odnosu s vršnjacima, a zatim ispit znanja, uz prisutnost i vodstvo autorice ovog rada i pomoćnih istraživača/ica (ukoliko je u razredu bilo 15 ili više učenika/ica). Učiteljice su, kao i ranije, dobile upitnike u kuvertama, i zamoljene su da ih u roku jednog do dva tjedna ispune i vrate u zatvorenoj kuverti školskom stručnom suradniku/ici.

3.2.1. Postupci analize psihometrijskih karakteristika instrumenata

Podaci prikupljeni u glavnom istraživanju obrađeni su u statističkom programu IBM SPSS Statistics 21., te u programu Mplus 6.1.1. U svrhu provjere konstruktne valjanosti primijenjenih instrumenata provedene su konfirmatorne faktorske analize, odnosno i eksploratorne i konfirmatorne faktorske analize onih instrumenata koji su prilagođavani na osnovu rezultata predistraživanja ili koji nisu pokazali očekivanu strukturu i zadovoljavajuće psihometrijske karakteristike u predistraživanju. U svrhu provjere pouzdanosti izračunati su koeficijenti unutarnje konzistencije (Cronbachov α). Za utvrđivanje povezanosti između subskala pojedinih upitnika izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije.

Procjene modela u programu Mplus temeljene su na cijelom uzorku, a vrijednosti koje nedostaju nisu nadomještane već je za procjenu parametara modela korištena MLR - robusna metoda najveće vjerojatnosti (eng. *maximum likelihood estimation with robust standard errors*), koja u slučaju odstupanja podataka od normalne distribucije i postojanja vrijednosti koje nedostaju daje korigirane procjene hi-kvadrata i standardne pogreške (Muthén i Muthén, 2010).

Prilikom provođenja konfirmatornih faktorskih analiza, u svrhu provjere pristajanja postavljenih modela podacima korišteni su apsolutni, parsimonijski i komparativni indikatori pristajanja. Uobičajeni indikator pristajanja, *hi-kvadrat* (χ^2), ovisi o veličini uzorka, te je kod uzoraka većih od 200 često značajan i u slučaju minimalnog odstupanja opaženih podataka od teorijskog modela. Iz tog je razloga korišten *relativni hi-kvadrat indeks* (χ^2/df) čija vrijednost u rasponu od 1 do 5 ukazuje na prihvatljivo pristajanje modela, pri čemu vrijednosti manje od 3 ukazuju na dobro, a manje od 2 na jako dobro pristajanje modela. Drugi korišteni pokazatelj apsolutnog pristajanja modela je *SRMR* (*Standardized root mean square residual*) čije vrijednosti bliže nuli ukazuju na bolje pristajanje modela, pri čemu vrijednosti manje od 0,08 ukazuju na dobro, a manje od 0,05 na jako dobro pristajanje modela. Od parsimonijskih indikatora pristajanja korišten je *RMSEA* (*Root mean square error of approximation*) čije vrijednosti manje od 0,08 ukazuju na dobro, a manje od 0,06 na jako dobro pristajanje modela podacima. Od komparativnih indikatora pristajanja korišteni su *CFI* (*Comparative fit index*) i *TLI* (Tucker-Lewis indeks) čije vrijednosti veće od 0,90 ukazuju na dobro, a veće od 0,95 na jako dobro pristajanje modela (Brown, 2006; Hu i Bentler, 1999; Tabachnik i Fidell, 2007).

S obzirom na predviđeno testiranje moderatorske uloge spola u istraživanju, provjerena je invarijantnost mjernih modela latentnih varijabli, korištenjem multigrupnog testiranja metodom ugniježđenih modela (eng. *nested models*), strategijom testiranja prema gore (eng. *step-up strategy*). Korištenjem te strategije modeli se testiraju od najsloženijeg (bez postavljenih ograničenja, tj. s najviše parametara), prema jednostavnijima (s postavljenim ograničenjima, tj. s manje parametara), pri čemu se u svakom koraku uspoređuje razlika u pristajanju modela. U prvom koraku testirana je konfiguralna invarijantnost (eng. *configural invariance*), tj. jednakost forme ili opće faktorske strukture (broja indikatora i faktora te obrasca njihove povezanosti), postavljanjem istog modela u svim grupama. U drugom koraku testirana je metrijska invarijantnost (eng. *metric invariance*), tj. jednakost povezanosti indikatora i konstrukta za sve grupe, postavljanjem ograničenja na faktorska zasićenja (uz ograničenje iz prethodnoga koraka o jednakosti forme). U trećem koraku testirana je skalarna invarijantnost (eng. *scalar invariance*), tj. jednakost odsječaka indikatora konstrukta u svim grupama,

postavljanjem tog dodatnog ograničenja na model (uz zadržavanje prethodna dva ograničenja). Razlika u pristajanju modela u svakom koraku obično se uspoređuje s obzirom na razliku u vrijednosti hi-kvadrata, no ukoliko se za procjene parametara koriste različite podvrste ML metoda, razlika u pristajanju modela računa se prema prilagođenim formulama. Budući da je kao metoda procjene parametara u ovom istraživanju korištena MLR metoda, značajnost razlike u pristajanju modela određivana je korištenjem Satorra-Bentler testa razlike skaliranih hi-kvadrata (Bryant i Satorra, 2012). Ukoliko ne postoji pad u pristajanju modela, zaključuje se o utvrđenoj invarijantnosti, dok utvrđena značajna razlika ukazuje na lošije pristajanje restriktivnijeg modela. U slučaju značajnog pada pristajanja, može se pokušati utvrditi parcijalna ili djelomična invarijantnost (eng. *partial invariance*) koja podrazumijeva jednakost nekih, ali ne svih mjernih parametara. Kada je cilj istraživanja usporedba odnosa varijabli među grupama, dovoljno je ustanoviti metrijsku invarijantnost, dok ustanovljena skalarna invarijantnost omogućava usporedbu latentnih aritmetičkih sredina među grupama.

3.2.3. Instrumenti

Sociodemografski podaci prikupljeni su pitanjima koja su se nalazila na početku upitnika za roditelje i upitnika za učiteljice primijenjenih u prvoj točki mjerenja. Od učiteljica su traženi podaci o spolu, dobi i radnom stažu, te veličini škole, odnosno broju djece koja ju pohađaju i prosječnoj veličini prvih razreda, dok su od roditelja traženi podaci o socioekonomskom statusu obitelji, obrazovanju i zaposlenju oba roditelja, te dobi i spolu djeteta uključenog u istraživanje.

3.2.3.1. Individualne odrednice rane prilagodbe

Specifične kognitivne sposobnosti djece ispitane su Testom spremnosti za školu (TSŠ; Vlahović-Štetić i sur., 1995) koji je jedan od najčešće korištenih testovi pri utvrđivanju psihofizičkog stanja djeteta radi upisa u prvi razred osnovne škole u Hrvatskoj. TSŠ se sastoji od pet subtestova u boji kojima se ispituju grafomotorika, percepcija i znanje, tj. poznavanje činjenica (uključujući brojeve i aktivno baratanje njima). To su perceptivni test (TSŠ-P, 15 zadataka), test spajanja točaka (TSŠ-T, 10 zadataka), test poznavanja činjenica (TSŠ-Č, 14 zadataka), test precrtavanja (TSŠ-C, 9 zadataka) i numerički test (TSŠ-N, 10 zadataka). Testovi se rješavaju jedan po jedan, individualno ili u maloj grupi (u tom slučaju, uz grupno vođenje), u ukupnom trajanju od približno 45 minuta. Tri testa (TSŠ-P, TSŠ-Č i TSŠ-N) boduju se potpuno objektivno, prema ključu za odgovore, pri čemu točni odgovori nose 1, a netočni 0

bodova. Zadaci u grafomotoričkim testovima (TSŠ-T i TSŠ-C) boduju se prema subjektivnim procjenama s 0, 1 ili 2 boda, prema razrađenim uputama za bodovanje i primjerima navedenim u priručniku testa. Cronbachov alfa za TSŠ u cjelini iznosi 0,91, dok se za pojedine subtestove kreće od 0,73 do 0,83 (Vlahović-Štetić i sur., 1995).

Za svu djecu u provedenom istraživanju grafomotoričke testove bodovale su po dvije nezavisne procjenjivačice, a slaganje njihovih procjena određeno je izračunavanjem intraklasnih korelacija. Za TSŠ-T, intraklasni koeficijent korelacije iznosio je 0,99, dok je za TSŠ-C iznosio 0,98, ukazujući na visok stupanj slaganja, zbog čega su procjene dviju procjenjivačica uprosječene kako bi se dobio rezultat na tim subtestovima za svako dijete. Korelacije među svim subtestovima kreću se od 0,16 do 0,56, a Cronbachov alfa za TSŠ u cjelini iznosi 0,71.

Konfirmatornom faktorskom analizom provjerena je primjerenost jednodimenzionalnog modela testa u cjelini, pri čemu su rezultati na subtestovima korišteni kao manifestni indikatori jednog latentnog konstrukta specifičnih kognitivnih sposobnosti. Rezultati su pokazali da model, uz sadržajno/teorijski opravdane modifikacije (dopuštene korelacije između parova pogrešaka čestica), dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 2,10$, $RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,99$, $TLI = 0,97$, $SRMR = 0,02$). Prethodno opisanom metodom multigrupnog testiranja ugniježđenih modela provjerili smo postojanje mjerne invarijantnosti ovako postavljenog modela za djevojčice i dječake. Indeksi pristajanja pokazali su da model dobro pristaje podacima u obje grupe i pokazuje jednaku opću faktorsku strukturu, odnosno utvrđena je konfiguralna invarijantnost ($\chi^2(6) = 10,28$, $p = 0,11$, $\chi^2/df = 1,71$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,99$, $TLI = 0,96$, $SRMR = 0,03$). Potom je uz postavljanje ograničenja jednakosti na faktorska zasićenja ustanovljena potpuna metrijska invarijantnost modela ($\chi^2(10) = 16,61$, $p = 0,08$, $T = 6,38$, $\Delta df = 4$, $p = 0,17$), te su u sljedećem koraku postavljena ograničenja nužna za ustanovljavanje skalarne invarijantnosti. Međutim, došlo je do značajnog pada u pristajanju modela ($\chi^2(15) = 35,10$, $T = 19,86$, $\Delta df = 5$, $p = 0,00$), zbog čega su ograničenja jednakosti maknuta s nekih parametara sugeriranih modifikacijskim indeksima te je ustanovljena parcijalna skalarna invarijantnost mjernog modela ($\chi^2(13) = 20,62$, $p = 0,08$, $T = 3,82$, $\Delta df = 3$, $p = 0,28$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju rezultati na pojedinim subtestovima biti korišteni kao indikatori latentnog konstrukta specifičnih kognitivnih sposobnosti u strukturalnim modelima, dok će ukupni prosječni rezultat na testu biti korišten u višerazinskim modelima.

Socijalno-emocionalna kompetencija djece mjerena je roditeljskim procjenama na 72 čestice Devereux procjene učeničkih snaga (DESSA; Lebuffe i sur., 2009). Roditelji su procijenili i znakom „X“ označili učestalost opisanog ponašanja kod djeteta u protekla četiri tjedna, na skali od pet stupnjeva (od *nikada* do *vrlo često*, što se boduje s 0 do 4 boda). Čestice upitnika podijeljene su u osam skala – Samosvijest, Socijalna svijest, Samokontrola, Ponašanje usmjereno prema cilju, Socijalne vještine, Osobna odgovornost, Donošenje odluka i Optimistično mišljenje. Osim na pojedinačnim skalama, moguće je formirati i ukupni rezultat na temelju svih skala, koji predstavlja ukupni pokazatelj socijalno-emocionalne kompetencije djeteta, pri čemu viši rezultati ukazuju na višu kompetenciju djeteta.

Budući da su u predistaživanju dvije čestice narušavale faktorsku strukturu, no ipak su zadržane kako bi upitnik u cijelosti bio primijenjen u glavnom istraživanju, ponovno je provjerena faktorska struktura i opravdanost formiranja ukupnih rezultata na osam skala upitnika, prvo eksploratornim faktorskim analizama, metodom glavnih komponenta za svaku skalu zasebno s unaprijed zadanim jednim faktorom, a potom konfirmatornim faktorskim analizama, također za svaku skalu zasebno, s jednom latentnom varijablom i pripadnim česticama kao manifestnim varijablama. Rezultati provedenih analiza potvrdili su jednodimenzionalnost svih osam skala DESSA upitnika te je utvrđena visoka pouzdanost svih skala (Cronbachov α kreće se od 0,77 do 0,87). Detaljniji prikaz navedenih rezultata nalazi se u Tablici 4 u Prilogu. Korelacije među skalama kreću se od 0,49 do 0,79.

Za skalu u cjelini, analiza glavnih komponenta pokazala je da postoji jedan dominantni faktor kojim je moguće objasniti 30,10% varijance rezultata na česticama, pri čemu sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na faktoru. Korelacija samo jedne čestice s ukupnim rezultatom manja je od 0,30 („odustalo od nečega što želi ili napravilo nešto što mu se ne sviđa kako bi dobilo nešto bolje u budućnosti?“), no ne smanjuje pouzdanost skale u cjelini koja iznosi 0,97. Kako bismo potvrdili primjerenost jednodimenzionalnog modela DESSA upitnika, proveli smo konfirmatornu faktorsku analizu s ukupnim rezultatima na osam skala upitnika kao manifestnim varijablama/indikatorima jednog latentnog konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije, no model nije pokazao dobro pristajanje podacima niti uz uvođenje nekoliko sadržajno/teorijski opravdanih modifikacija (dopuštenih korelacija između parova pogrešaka) sugeriranih na temelju modifikacijskih indeksa. Iz tog razloga, u skladu sa SEL teorijom, provjereno je pristajanje jednodimenzionalnog modela s pet skala koje predstavljaju ključne SEL kompetencije kao indikatorima (samosvijest, socijalna svijest, samokontrola, socijalne vještine i donošenje odluka). Uz manje, sadržajno/teorijski opravdane modifikacije početnog modela, taj je model pokazao jako dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 0,98$, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$,

$TLI = 1,00$, $SRMR = 0,01$), a tako formirana skala visoku pouzdanost ($\alpha = 0,91$). Za postavljeni model provjerili smo postojanje mjerne invarijantnosti za djevojčice i dječake, te je utvrđena konfiguralna ($\chi^2(6) = 5,80$, $p = 0,45$, $\chi^2/df = 0,97$, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,00$, $SRMR = 0,01$), potpuna metrijska ($\chi^2(10) = 13,85$, $p = 0,18$, $T = 8,31$, $\Delta df = 4$, $p = 0,08$) i potpuna skalarna invarijantnost modela ($\chi^2(15) = 21,08$, $p = 0,13$, $T = 7,24$, $\Delta df = 5$, $p = 0,20$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju rezultati na pojedinim skalama biti korišteni kao indikatori latentnog konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije u strukturalnim modelima, dok će ukupni prosječni rezultat na upitniku biti korišten u višerazinskim modelima.

3.2.3.2. Kontekstualne odrednice rane prilagodbe

Informiranost i uključenost roditelja tijekom tranzicije njihovog djeteta u školu ispitana je upitnikom konstruiranim u predistraživanju, koji je obuhvatio područja roditeljske informiranost (8 čestica na kojima su roditelji, na skali od pet stupnjeva, procjenjivali važnost i dostupnost različitih informacija o polasku u školu, od 1 – *potpuno nevažno/nedostupno* do 5 – *jako važno/u potpunosti dostupno*), te roditeljsku uključenost u tranziciju (12 čestica na kojima su roditelji, na skali od tri stupnja, procjenjivali vlastitu uključenost u aktivnosti tranzicije svog djeteta u školu). Zbog vrlo visokog prosječnog rezultata i vrlo niskog varijabiliteta rezultata na skali važnosti informacija, u daljnjim obradama podataka korištena je samo skala dostupnosti informacija koja odražava informiranost roditelja, te skala uključenosti roditelja, čiji su odgovori transformirani tako da 1 označava sudjelovanje, a 0 nesudjelovanje roditelja u navedenoj tranzicijskoj aktivnosti.

Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je da jednodimenzionalni model skale dostupnosti informacija, uz manje sadržajno/teorijski opravdane modifikacije, dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 2,53$, $RMSEA = 0,07$, $CFI = 0,97$, $TLI = 0,95$, $SRMR = 0,04$). Ukupni rezultat formira se kao prosjek odgovora na česticama skale, a pouzdanost skale iznosi 0,88. Ukupni rezultat na skali roditeljske uključenosti formira se kao zbroj odgovora na svim česticama skale, a faktorska struktura i pouzdanost skale nisu ispitivani budući da sudjelovanje roditelja u pojedinim tranzicijskim aktivnostima ne mora nužno biti povezano. Korelacija među skalama informiranosti i uključenosti roditelja tijekom tranzicije njihovog djeteta u školu iznosi 0,33. S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišteni ukupni rezultati na ove dvije skale.

Spremnost škole za prihvata novih učenika/ica u školu ispitana je upitnikom konstruiranim u predistraživanju, koji je obuhvatio procjene opće spremnosti škole (10 čestica na kojima su učiteljice procjenjivale mogućnost profesionalnog razvoja, kvalitetu fizičkog prostora i opremljenosti škole te komunikaciju škole i roditelja, na skali od 1 – *nikada*, do 5 – *uvijek*), procjene osobne spremnosti učiteljica za rad s djecom u prvim razredima (na jednoj čestici, na skali od pet stupnjeva, od 1 – *uopće ne*, do 5 – *u potpunosti da*), te procjene učestalosti korištenja određenih tranzicijskih aktivnosti u školi (8 čestica na kojima su učiteljice davale procjene na skali od pet stupnjeva, od 1 – *nikada* do 5 – *uvijek*) i korištenja navedenih tranzicijskih aktivnosti u tekućoj školskoj godini (označavanje znakom X uz svaku česticu je li navedena tranzicijska aktivnost upotrijebljena u tekućoj školskoj godini).

Budući da je riječ o procjenama spremnosti škole u cjelini, a koje su davale pojedine učiteljice, provjerene su intraklasne korelacije među procjenama učiteljica iz iste škole (osim na čestici osobne spremnosti učiteljica). Rezultati su pokazali da se intraklasne korelacije kreću od 0,95 do 1,00, što upućuje na visoko slaganje procjena, stoga su za svaku školu izračunate jedinstvene prosječne procjene na svim česticama upitnika. Kako je broj škola koje su sudjelovale u istraživanju malen ($N = 12$), faktorska struktura (dijelova) upitnika i njihova pouzdanost nije provjeravana. Ukupni rezultat na prvoj skali upitnika formira se kao prosjek odgovora na pripadajućih 10 čestica. Kao rezultat na posljednjoj skali upitnika korišteni su odgovori o korištenju osam navedenih tranzicijskih aktivnosti u tekućoj školskoj godini (bodovani s 0 – nije korištena, 1 – korištena je), pri čemu je ukupni rezultat ukupan broj tranzicijskih aktivnosti koje su škole upotrijebile u tekućoj školskoj godini (od 0 do 8). Veći rezultati na obje skale upitnika odražavaju veću spremnost škole za prihvata novih učenika, a korelacija među njima iznosi 0,12. S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišteni ukupni rezultati na ove dvije skale, te prosječna procjena osobne spremnosti učiteljica.

3.2.3.3. Pažnja

Pažnja je mjerena učiteljskim procjenama na sedam čestica subskale Problemi pažnje Check-liste učiteljskog opažanja razredne prilagodbe (TOCA-C; Koth i sur., 2009). Učiteljice su na skali od šest stupnjeva (od 1 – *nikada*, do 6 – *gotovo uvijek*) procijenile funkcioniranje svakog učenika/ice u razredu. Ukupni rezultat formira se kao prosjek odgovora na svim česticama skale, pri čemu su odgovori u ovom istraživanju rekodirani tako da veći rezultat na skali označava bolju pažnju. Pouzdanost skale iznosi 0,95.

Konfirmatornom faktorskom analizom provjerena je primjerenost jednodimenzionalnog modela skale, međutim ni početni ni modificirani model (s uvedenim sadržajno/teorijski opravdanim modifikacijama) nisu pokazali dobro pristajanje podacima. Iz tog razloga provjereno je pristajanje jednodimenzionalnog modela s četiri čestice najveće sadržajne valjanosti kao indikatorima (koncentrira se, obraća pažnju, ustraje u zadatku, lako ga/ju je omesti (R)). Taj je model, uz minimalnu sadržajno/teorijski opravdanu modifikaciju (dopuštenu korelaciju između jednog para pogrešaka čestica), pokazao dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,51$, $RMSEA = 0,04$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,00$, $SRMR = 0,01$), a tako formirana skala visoku pouzdanost ($\alpha = 0,92$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišten ukupni prosječni rezultat na ove četiri čestice skale.

3.2.3.4. *Socijalna prilagodba djece na školu*

Prilagodba na školu mjerena je procjenama učiteljica na Kratkoj formi učiteljske skale procjene školske prilagodbe (Short-Form TRSSA; Betts i Rotenberg, 2007). Skala se sastoji od 16 čestica podijeljenih u tri subskale, Usmjerenost na zadatak u razredu (6 čestica), Pozitivna orijentacija (5 čestica) i Zrelost (5 čestica), na kojima učiteljice, na skali od tri stupnja (od 0 – *uopće ne*, do 2 – *u potpunosti*) procjenjuju koliko se navedene tvrdnje odnose na pojedinog učenika/icu u razredu. Rezultat se može izražavati na pojedinoj subskali ili kao njihov kompozit, pri čemu veći ukupni rezultat na skali odražava bolju prilagodbu djeteta.

Kako analiza ove skale u predistraživanju nije rezultirala očekivanom faktorskom strukturom upitnika, proveli smo ponovno analizu glavnih komponenata kako bismo provjerili faktorsku strukturu skale na novom uzorku. Međutim, kao i u predistraživanju, zadavanjem tri faktora čestice se nisu rasporedile prema očekivanom obrascu niti je dobiveno interpretabilno rješenje, zbog čega je provjerena opravdanost formiranja rezultata na pojedinim subskalama zadanom ekstrakcijom jednog faktora za svaku subskalnu zasebno. U tom slučaju, za subskalnu Usmjerenost na zadatak u razredu utvrđeno je da je jednim faktorom moguće objasniti 67,93% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale iznosi 0,90. Za subskalnu Pozitivna orijentacija jednim faktorom objašnjeno je 49,18% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale iznosi 0,73. Za subskalnu Zrelost jednim faktorom objašnjeno je 56,95% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30, a pouzdanost skale iznosi 0,81. Korelacije među subskalama kreću se od 0,52 do 0,72. Jednofaktorsko rješenje za cijelu skalu objašnjava 45,17% varijance rezultata, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na prvom faktoru, a pouzdanost skale iznosi 0,92.

Konfirmatornom faktorskom analizom također je provjerena pretpostavljena trofaktorska struktura skale, kao i moguće jednofaktorsko rješenje (s jednom latentnom varijablom i svim česticama skale kao manifestnim varijablama/indikatorima), no rezultati su pokazali da modeli ni uz sadržajno/teorijski opravdane modifikacije sugerirane na osnovu modifikacijskih indeksa ne pristaju dobro podacima. Konfirmatornim faktorskim analizama provjerena je potom i primjerenost jednodimenzionalnih modela za svaku subskalu zasebno. Za subskalu Usmjerenost na zadatak u razredu, rezultati su pokazali da jednodimenzionalni model dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 1,85$, $RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,99$, $TLI = 0,99$, $SRMR = 0,02$), dok za preostale dvije subskale ni početni ni modificirani modeli (s uvedenim sadržajno/teorijski opravdanim modifikacijama), nisu pokazali dobro pristajanje podacima. S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišten samo rezultat na subskali Usmjerenost na zadatak u razredu, koja mjeri uključenost učenika/ica u razredne aktivnosti.

Percepcija škole/uključenost ispitana je procjenama učenika/ica na Upitniku sviđanja i izbjegavanja škole (SLAQ; Ladd i Price, 1987) koji mjeri emocionalnu i bihevioralnu uključenost djece u školi putem dviju subskala, Sviđanje škole (9 čestica) i Izbjegavanje škole (5 čestica). Učenici/e su upitnik ispunjavali grupno, uz vodstvo istraživačice, odgovarajući na pitanja upitnika na skali od tri stupnja (zaokruživanjem odgovora *da*, *ne* ili *ponekad* koji se redom boduju s 2, 0 i 1). Rezultat se može izražavati na pojedinoj subskali ili kao njihov kompozit, pri čemu veći ukupni rezultat na skali ukazuje na veću tendenciju sviđanja škole.

Kako analiza ove skale u predistraživanju nije rezultirala očekivanom faktorskom strukturom, te je skala u određenoj mjeri modificirana na osnovu predistraživanja, proveli smo ponovno analizu glavnih komponenata kako bismo provjerili faktorsku strukturu modificirane skale na novom uzorku. Scree test je sugerirao zadržavanje jednog faktora koji objašnjava 48,23% varijance, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na faktoru, a pouzdanost tako formirane skale iznosi 0,91, što upućuje na opravdanost formiranja ukupnog rezultata na skali. Dvofaktorsko rješenje također je dobilo potvrdu – dva faktora imala su karakteristične korijene veće od jedan, objasnila 56,30% varijance, a sve čestice imale su saturacije veće od 0,30 na očekivanom faktoru (pri čemu je jedna čestica, „Kada se ujutro probudiš, veseliš li se odlasku u školu?“, imala podjednako visoke saturacije na oba faktora). Pouzdanost subskale Sviđanje škole iznosi 0,90, a subskale Izbjegavanje škole 0,79. Korelacija među njima iznosi -0,70.

Konfirmatornom faktorskom analizom provjerena je i dvofaktorska i jednofaktorska struktura skale. Rezultati su pokazali dobro pristajanje modela s dva latentna faktora i odgovarajućim česticama kao indikatorima ($\chi^2/df = 2,28$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,94$, $TLI =$

0,93, $SRMR = 0,04$), kao i dobro pristajanje modela s jednim latentnim faktorom i svim česticama kao indikatorima (uz minimalnu sadržajno/teorijski opravdanu modifikaciju - dopuštenu korelaciju između jednog para pogrešaka čestica; $\chi^2/df = 2,78$, $RMSEA = 0,07$, $CFI = 0,92$, $TLI = 0,90$, $SRMR = 0,05$). S obzirom na visoku međusobnu korelaciju subskala i dobro pristajanje jednofaktorskog modela podacima, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišten ukupni prosječni rezultat na upitniku (kompozit subskala) koji odražava pozitivnu percepciju škole, odnosno sviđanje škole učenicima/cama.

Odnos s vršnjacima procjenjivali su sami učenici/e, na šest čestica subskale Socijalna prihvaćenost Profila samopercepcije za djecu (Harter, 1985; Brajša-Žganec i sur., 2000) koja mjeri stupanj u kojemu su djeca uvjerena da su prihvaćena, popularna i da imaju prijatelje. Svaka čestica sadrži dvije povezane rečenice koje opisuju kompetentno, odnosno manje kompetentno dijete, a zadatak sudionika je najprije odabrati rečenicu koja ga bolje opisuje, a zatim znakom „X“ označiti opisuje li ga ta rečenica potpuno ili donekle točno. Rezultat se boduje na skali od četiri stupnja (1-najmanja kompetentnost, 4-najveća kompetentnost), a ukupni rezultat formira se kao zbroj odgovora na svim česticama skale, pri čemu veći rezultat znači veću socijalnu prihvaćenost.

Budući da je skala u određenoj mjeri modificirana na osnovu predistraživanja, proveli smo ponovno analizu glavnih komponenata kako bismo provjerili faktorsku strukturu skale na novom uzorku. Analiza je pokazala da je zadanim jednim faktorom moguće objasniti 34,67% varijance rezultata, sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na faktoru, a pouzdanost skale iznosi 0,61. Međutim, na osnovu scree testa dobivena su dva faktora kojima je objašnjeno 56,05% varijance, a čestice su se grupirale prema načinu formuliranja – pozitivno usmjerene na 1. faktor, obrnuto usmjerene/rekodirane čestice na 2. faktor. Konfirmatorna faktorska analiza pokazala je da jednofaktorsko rješenje dobro pristaje podacima uz modifikacije koje su uključivale upravo dopuštanje korelacija između parova pogrešaka obrnuto usmjerenih čestica ($\chi^2/df = 0,35$, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,05$, $SRMR = 0,01$), no dvije čestice imale su vrlo niska zasićenja na latentnom faktoru („Neka djeca željela bi imati puno više prijatelja./Druga djeca imaju onoliko prijatelja koliko god žele.“ i „Neka djeca željela bi se više sviđati drugoj djeci svojih godina./Druga djeca misle da se sviđaju većini djece svojih godina.“). Iz tog razloga navedene čestice su isključene te su i analiza glavnih komponenata i konfirmatorna faktorska analiza ponovljene na preostale četiri čestice. Analiza glavnih komponenata pokazala je da jedan faktor objašnjava 45,84% varijance rezultata, a pouzdanost tako formirane skale iznosi 0,61. Konfirmatorna faktorska analiza potvrdila je da jednodimenzionalni model s četiri čestice kao indikatorima dobro pristaje podacima ($\chi^2/df =$

0,16, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,05$, $SRMR = 0,01$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju biti korišten ukupni rezultat dobiven zbrajanjem rezultata na ove četiri čestice skale.

Odnos učenik-učitelj za svakog pojedinog učenika/ice procjenjivale su učiteljice na Kratkoj formi skale odnosa učenik-učitelj (STRS– Short Form; Pianta, 2001). Skala se sastoji od 15 čestica podijeljenih u dvije subskale, Bliskost (8 čestica) i Konflikt (7 čestica), koje učitelji/ce procjenjuju na Likertovoj skali od pet stupnjeva (od 1 – *uopće ne*, do 5 – *u potpunosti da*). Rezultat se može izražavati na pojedinoj subskali ili kao njihov kompozit, pri čemu veći ukupni rezultat na skali ukazuje na pozitivniji odnos učitelja/ice s djetetom.

Konfirmatornom faktorskom analizom provjerena je pretpostavljena dvofaktorska struktura skale, a rezultati su pokazali da model s dva latentna faktora i odgovarajućim česticama kao indikatorima, uz sadržajno/teorijski opravdane modifikacije (dopuštene korelacije između parova pogrešaka čestica), dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 2,66$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,91$, $SRMR = 0,07$). Pouzdanost subskale Bliskost iznosi 0,81, a subskale Konflikt 0,91. Korelacija među subskalama iznosi -0,48. S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju rezultati na subskalama biti korišteni kao indikatori latentnog konstrukta odnosa s učiteljicom u strukturalnim modelima, dok će ukupni prosječni rezultat na upitniku biti korišten u višerazinskim modelima.

Mjerni model socijalne prilagodbe djece na školu

Svi izmjereni pokazatelji socijalne prilagodbe na školu inicijalnim modelom rane prilagodbe postavljenim za potrebe ovog istraživanja predviđeni su da budu korišteni kao indikatori jednog latentnog konstrukta socijalne prilagodbe. Također, odnos s vršnjacima i odnos s učiteljicom predviđeni su kao indikatori latentnog subkonstrukta socijalne prilagodbe – socijalnih odnosa u školi, a mjere dječjeg sviđanja i izbjegavanja škole te procjene učiteljica na subskalama upitnika prilagodbe na školu kao indikatori drugog latentnog subkonstrukta socijalne prilagodbe – percepcije škole i uključenosti. Međutim, rezultati su pokazali da tako postavljeni mjerni modeli ne pristaju dobro podacima, odnosno da neki indikatori imaju vrlo niske saturacije na pretpostavljenom latentnom konstrukt i/ili pripadnom subkonstrukt (kao posljedica različitog načina mjerenja – dječjih samoprocjena naspram procjenama učiteljica). Iz tog razloga odlučili smo izmjerene pokazatelje socijalne prilagodbe djece na školu koristiti kao zasebne varijable u modelu.

3.2.3.5. Akademska prilagodba djece na školu

Akademska kompetencija mjerena je učiteljskim procjenama na pet čestica preuzetih iz istoimene subskale instrumenta Sustav procjene socijalnih vještina (SSRS; Gresham i Elliott, 1990). Učiteljice su procijenile položaj svakog djeteta u odnosu na ostalu djecu u svom razredu, u čitanju, matematici, motivaciji za postignućem i ukupnoj akademskoj izvedbi te roditeljskoj podršci u postizanju uspjeha, na skali od pet stupnjeva (od 1 – *najnižih 10%*, do 5 – *najviših 10%*). Ukupni rezultat formira se kao prosjek odgovora na svim česticama skale, pri čemu veći rezultat odražava veću akademsku kompetenciju učenika. Iako je svih pet čestica prema faktorskim analizama odgovaralo pretpostavljenoj jednofaktorskoj strukturi, čestica vezana uz roditeljsku podršku je isključena zbog manje sadržajne valjanosti. Pouzdanost skale formirane na osnovu preostale četiri čestice iznosi 0,93. Konfirmatornom faktorskom analizom provjerena je primjerenost jednodimenzionalnog modela skale s četiri čestice kao indikatorima, a rezultati su pokazali da model jako dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 0,63$, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,00$, $SRMR = 0,01$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u daljnjoj obradi biti korišten ukupni prosječni rezultat na ove četiri čestice skale.

Usvojenost sadržaja iz hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva ispitana je ispitom znanja konstruiranim u predistraživanju te revidiranim na osnovu dobivenih rezultata i iskustva s primjenom u predistraživanju. Ispit je sadržavao pet zadataka iz hrvatskog jezika (nastavna područja jezika i jezičnog izražavanja), osam zadataka iz matematike (nastavna područja tijela u prostoru i geometrijski likovi, ravne i zakrivljene crte, odnosi među predmetima, brojeva, brojeva od 0 do 20 - glavni i redni, uspoređivanje brojeva, zbrajanje i oduzimanje do 20, rješavanje zadataka zadanih riječima) te sedam zadataka iz prirode i društva (nastavna područja snalaženja u prostoru, promet, doba dana, dani u tjednu, jučer, danas, sutra, godišnja doba, osobna čistoća i zdravlje, čistoća okoliša i blagdani). Redoslijed zadataka u ispitu za sve je učenike/ice bio isti (hrvatski jezik – matematika – priroda i društvo). Učenici/e su rješavali ispit znanja cijeli školski sat. Zadaci su bodovani objektivno, prema unaprijed određenom ključu za bodovanje, a broj mogućih bodova razlikovao se u pojedinim zadacima te se kretao od 1 do 9 bodova po točno riješenom zadatku. Ukupni rezultat može se formirati za pojedinačni predmet ili za ispit znanja u cjelini, kao zbroj bodova u odgovarajućim zadacima.

Kako bismo provjerili faktorsku strukturu ispita, proveli smo analizu glavnih komponenata. Scree test je sugerirao zadržavanje tri faktora koji objašnjavaju 42,50% varijance te odgovaraju trima školskim predmetima obuhvaćenim ispitom, pri čemu sve čestice imaju saturacije veće od 0,30 na odgovarajućem faktoru (samo je jedan zadatak iz matematike – zadatak riječima – imao podjednako visoke saturacije na faktoru matematike i faktoru prirode

i društva). Pouzdanost ukupnih rezultata na pojedinim dijelovima ispita iznosi 0,67 za hrvatski jezik, 0,69 za matematiku te 0,76 za prirodu i društvu. Korelacije među dijelovima ispita kreću se od 0,45 do 0,50. Kako bismo potvrdili trofaktorsku strukturu ispita, proveli smo konfirmatornu faktorsku analizu s tri latentne varijable i odgovarajućim česticama kao manifestnim varijablama/indikatorima. Rezultati su pokazali da trofaktorski model dobro pristaje podacima ($\chi^2/df = 1,57$, $RMSEA = 0,04$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,92$, $SRMR = 0,05$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u daljnjoj obradi biti korišteni ukupni rezultati na pojedinim dijelovima ispita.

Mjerni model akademske prilagodbe djece na školu

Izmjereni pokazatelji akademske prilagodbe na školu inicijalnim modelom rane prilagodbe postavljenim za potrebe ovog istraživanja predviđeni su da budu korišteni kao indikatori jednog latentnog konstrukta akademske prilagodbe, stoga je testiran takav mjerni model u kojemu su korištena četiri indikatora – ukupni rezultat na Skali akademske kompetencije te rezultati učenika na ispitu znanja iz hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva. Model je pokazao dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 0,62$, $RMSEA = 0,00$, $CFI = 1,00$, $TLI = 1,01$, $SRMR = 0,01$) te je stoga provjerena i njegova invarijantnost za djevojčice i dječake. Utvrđena je konfiguralna ($\chi^2(4) = 4,75$, $p = 0,31$, $\chi^2/df = 1,19$, $RMSEA = 0,03$, $CFI = 1,00$, $TLI = 0,99$, $SRMR = 0,02$), potpuna metrijska ($\chi^2(7) = 7,03$, $p = 0,43$, $T = 2,46$, $\Delta df = 3$, $p = 0,48$) te potpuna skalarna invarijantnost ($\chi^2(11) = 14,75$, $p = 0,19$, $T = 8,27$, $\Delta df = 4$, $p = 0,08$). S obzirom na rezultate ovih analiza, odlučeno je da će u obradi rezultata u istraživanju rezultati na ova četiri izmjerena pokazatelja akademske prilagodbe biti korišteni kao indikatori latentnog konstrukta akademske prilagodbe djece na školu u svim modelima.

4. REZULTATI

4.1. Preliminarne analize podataka

Prije odgovaranja na postavljene istraživačke probleme, proveli smo potrebne preliminarne analize - provjeru normaliteta distribucije rezultata, izračun deskriptivnih statistika uz provjeru razlika u rezultatima s obzirom na spol sudionika te izračun korelacija svih istraživanih varijabli.

Provjera normaliteta distribucije rezultata ukazala je na odstupanje od normaliteta na gotovo svim varijablama, pri čemu su distribucije uglavnom asimetrične, dok je spljoštenost u većini slučajeva u granicama normalne s obzirom na veličinu uzorka (Tablica 5 u Prilogu). Kako se većina mjerenih varijabli odnosi na kompetencije, snage i pozitivne karakteristike, gotovo sve distribucije su negativno asimetrične (pozitivno asimetrična je samo distribucija rezultata na varijabli koja odražava konflikt u odnosu učitelja/ica i učenika/ica, te na varijablama koje odražavaju spremnost škole). Osim provjere normaliteta distribucije pojedinih varijabli, provjeren je i multivarijatni normalitet (dakle, svih varijabli u modelu istovremeno), primjenom Mardijinog testa multivarijatne simetričnosti i spljoštenosti te Omnibus testa multivarijatnog normaliteta distribucije. Rezultati ovih testova ukazali su na narušenost multivarijatnog normaliteta (*Mardia MS* = 84,7, $p < 0,01$, *Mardia MK* = 705,7, $p < 0,01$, *DoornikHansen E* = 2597, $p < 0,01$). S obzirom na navedeno odstupanje od normaliteta te uzimajući u obzir necjelovitu bazu podataka (različit broj sudionika na pojedinim varijablama proizašao iz prikupljanja podataka u tri vremenske točke i iz tri izvora), u strukturalnom modeliranju korištena je MLR metoda procjene parametara te sukladno tome prilagođene formule za izračun razlika u pristajanju ugniježđenih modela (Satorra-Bentler test razlike skaliranih hi-kvadrata; Bryant i Satorra, 2012).

Deskriptivni podaci svih varijabli korištenih u istraživanju prikazani su u Tablici 4, kao i rezultati testa razlika s obzirom na spol sudionika. Na prediktorskim varijablama uglavnom nisu utvrđene statistički značajne razlike između djevojčica i dječaka, kako na varijablama koje odražavaju individualne odrednice rane prilagodbe na školu, tako ni na kontekstualnim varijablama vezanim uz uključenost obitelji u proces tranzicije u školu. Dakle, djevojčice i dječaci postigli su podjednak rezultat na Testu spremnosti za školu u cjelini i na pojedinim subtestovima, s visokom prosječnom rješivosti od 72,1% do 88,9% na pojedinim testovima, odnosno 79,2% za test u cjelini. Jedine značajne razlike utvrđene su na dva subtesta Testa spremnosti za školu, pri čemu su djevojčice statistički značajno bolje riješile test precrtavanja, a dječaci numerički test, iako je u potonjem slučaju riječ o razlici od svega pola boda u prosjeku.

Roditeljske procjene socijalno-emocionalne kompetencije djece također nisu ukazale na statistički značajnu razliku djevojčica i dječaka niti na jednoj skali, pa tako ni na ukupnom rezultatu, a u prosjeku ukazuju na tipičnu razvijenost socijalno-emocionalne kompetencije djece. Isto tako, u informiranosti i uključenosti roditelja djevojčica i roditelja dječaka nisu utvrđene statistički značajne razlike. Dok informiranost, tj. dostupnost informacija o polasku svog djeteta u školu roditelji u prosjeku procjenjuju dosta velikom, u prosjeku su bili uključeni tek u polovicu ispitanih tranzicijskih aktivnosti. Za razliku od prediktorskih varijabli, na gotovo svim kriterijskim varijablama, kao i na medijatorskoj varijabli (procjena pažnje učenika/ica), utvrđene su statistički značajne razlike između djevojčica i dječaka. Pri tome su na svim tim varijablama djevojčice postigle bolji rezultat (na ispitu znanja iz matematike i prirode i društva te na upitniku sviđanja škole) ili su procijenjene boljima (u pažnji, odnosima s učiteljicama obilježenim s više bliskosti i manje konflikta, procijenjene su više uključenima i akademski kompetentnijima). Jedine kriterijske varijable na kojima nisu utvrđene statistički značajne razlike su odnosi s vršnjacima, koje podjednako uspješnim procjenjuju djevojčice i dječaci (odnosno, procjenjuju se podjednako prihvaćenima među vršnjacima) i rezultat na ispitu znanja iz hrvatskog jezika, iako tu postoji tendencija nešto boljeg uspjeha djevojčica, no nije statistički značajna. Općenito, ispit znanja učenici/e su riješili s visokom prosječnom rješivosti od 77,9% do 85,9%.

Tablica 4. *Deskriptivni podaci svih istraživanih varijabli i rezultati testa razlika između djevojčica i dječaka*

	Ukupni uzorak			Dječaci		Djevojčice		<i>t</i> (<i>p</i>)
	<i>N</i>	<i>TR</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Specifične kognitivne sposobnosti								
Perceptivni test	394	0 - 15	10,81 (3,29)	206	10,72 (3,29)	188	10,91 (3,30)	-0,58 (0,56)
Test spajanja točaka	394	0 - 20	15,97 (4,63)	206	15,65 (4,86)	188	16,33 (4,35)	-1,47 (0,14)
Test poznavanja činjenica	394	5 - 14	12,43 (1,54)	206	12,49 (1,40)	188	12,37 (1,68)	0,76 (0,45)
Test precrtavanja	394	0 - 18	13,50 (3,05)	206	13,00 (3,19)	188	14,04 (2,80)	-3,41** (0,00)
Numerički test	394	1 - 10	8,25 (1,89)	206	8,44 (1,71)	188	8,04 (2,06)	2,06* (0,04)
Ukupni rezultat	394	24 - 77	60,96 (10,54)	206	60,29 (10,51)	188	61,69 (10,55)	-1,32 (0,19)

Tablica 4. Deskriptivni podaci svih istraživanih varijabli i rezultati testa razlika između djevojčica i dječaka (nastavak)

	Ukupni uzorak			Dječaci		Djevojčice		<i>t</i> (<i>p</i>)
	<i>N</i>	<i>TR</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>N</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	
Socijalno-emocionalna kompetencija								
Samosvijest	374	1 - 4	3,03 (0,52)	195	3,04 (0,53)	179	3,01 (0,50)	0,70 (0,49)
Socijalna svijest	374	1,56 - 4	2,85 (0,49)	195	2,83 (0,49)	179	2,88 (0,49)	-0,92 (0,36)
Samokontrola	374	1,09 - 4	2,68 (0,47)	195	2,65 (0,50)	179	2,72 (0,44)	-1,45 (0,15)
Socijalne vještine	374	1,60 - 4	3,00 (0,49)	195	2,98 (0,53)	179	3,02 (0,43)	-0,87 (0,38)
Donošenje odluka	374	1,13 - 4	2,87 (0,50)	195	2,86 (0,53)	179	2,88 (0,46)	-0,40 (0,69)
Ukupni rezultat	374	1,39 - 4	2,89 (0,42)	195	2,87 (0,46)	179	2,90 (0,38)	-0,66 (0,51)
Informiranost roditelja	351	1 - 5	4,05 (0,84)	184	4,03 (0,78)	167	4,07 (0,90)	-0,37 (0,71)
Uključenost roditelja	372	0 - 12	6,13 (2,18)	195	5,96 (2,20)	177	6,32 (2,14)	-1,58 (0,11)
Pažnja učenika/ica	411	2 - 6	4,58 (1,05)	214	4,34 (1,07)	197	4,84 (0,97)	-4,98** (0,00)
Odnos s učiteljicom	409	2 - 5	4,48 (0,56)	212	4,35 (0,64)	197	4,61 (0,43)	-4,98** (0,00)
Bliskost	409	2,63 - 5	4,45 (0,53)	212	4,36 (0,56)	197	4,55 (0,47)	-3,75** (0,00)
Konflikt	409	1 - 5	1,50 (0,80)	212	1,67 (0,91)	197	1,32 (0,61)	4,64** (0,00)
Odnos s vršnjacima	390	4 - 16	12,85 (3,00)	199	12,74 (3,08)	191	12,96 (2,92)	-0,72 (0,47)
Sviđanje škole	390	0 - 2	1,49 (0,50)	199	1,36 (0,57)	191	1,62 (0,39)	-5,26** (0,00)
Uključenost učenika/ica	411	0,17 - 2	1,62 (0,44)	213	1,51 (0,47)	198	1,73 (0,38)	-5,21** (0,00)
Ispit znanja iz hrvatskog jezika	389	0 - 20	17,17 (3,27)	199	16,87 (3,61)	190	17,49 (2,83)	-1,87 (0,06)
Ispit znanja iz matematike	389	0 - 25	19,48 (4,03)	199	19,07 (4,38)	190	19,92 (3,58)	-2,10* (0,04)
Ispit znanja iz prirode i društva	389	0 - 22	17,73 (3,93)	199	17,33 (4,22)	190	18,15 (3,56)	-2,07* (0,04)
Akadska kompetencija	412	1 - 5	4,10 (0,89)	213	3,89 (0,93)	199	4,22 (0,83)	-2,82** (0,01)
Osobna spremnost učiteljice	34	2 - 5	4,52 (0,71)					
Spremnost škole	12	3,05 - 4,75	3,54 (0,41)					
Tranzicijske aktivnosti škole	12	3 - 8	4,90 (1,21)					

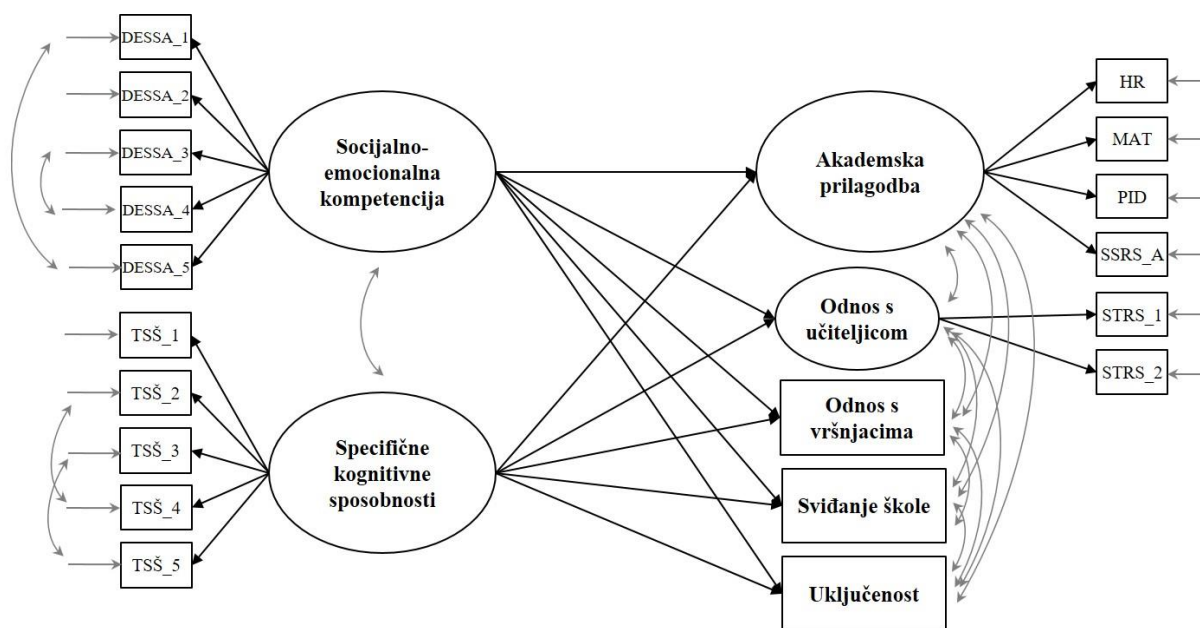
Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Pearsonovi koeficijenti korelacije među svim istraživanim varijablama za ukupni uzorak te zasebno za djevojčice i dječake prikazani su u Tablicama 6 i 7 u Prilogu. Korelacije među prediktorskim varijablama koje ne pripadaju istoj podskupini uglavnom su niske i približno polovica ih je statistički značajna. Primjerice, ukupni rezultati na varijablama koje odražavaju individualne odrednice rane prilagodbe – specifične kognitivne sposobnosti i socijalno-emocionalnu kompetenciju, u niskoj su, ali statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji, no samo na ukupnom uzorku, dok je na uzorku dječaka ta korelacija na granici značajnosti, a kod djevojčica nulta. Ti ukupni rezultati u niskim su značajnim korelacijama s varijablama koje odražavaju obiteljske kontekstualne odrednice rane prilagodbe, dok, očekivano, varijable koje odražavaju školske kontekstualne odrednice rane prilagodbe nisu značajno povezane s ostalim prediktorskim varijablama, kako na ukupnom uzorku, tako i na subuzorcima s obzirom na spol učenika/ica. Socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ica u niskoj je, ali statistički značajnoj pozitivnoj korelaciji s pretpostavljenom medijatorskom varijablom – procjenom pažnje učenika/ica, no samo na ukupnom uzorku i na granici značajnosti u uzorku dječaka, dok je kod djevojčica ta korelacija nulta. Pažnja je pak u umjereno visokim pozitivnim korelacijama s pokazateljima akademske prilagodbe učenika/ica, a te su korelacije nešto više kod djevojčica nego kod dječaka. Dok su specifične kognitivne sposobnosti učenika/ica u značajnim, niskim do umjerenim pozitivnim korelacijama s gotovo svim kriterijskim varijablama, socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ica u značajnoj je korelaciji samo s učiteljskom procjenom kvalitete odnosa s učenicima/cama, a samo na uzorku djevojčica i s uspjehom na ispitu znanja iz hrvatskog jezika te iz prirode i društva. Kontekstualne odrednice rane prilagodbe uglavnom nisu povezane s kriterijskim varijablama, izuzev niskih negativnih korelacija roditeljske informiranosti i pokazatelja akademske prilagodbe učenika/ica, niskih pozitivnih korelacija broja tranzicijskih aktivnosti koje su škole koristile i učeničkih procjena sviđanja škole, te procjena spremne škole i akademske kompetencije učenika/ica. Navedeni obrazac korelacija vrijedi i za uzorak dječaka, dok je kod djevojčica ponešto drugačiji. Konačno, pokazatelji socijalne prilagodbe učenika/ica međusobno su značajno, nisko do umjereno pozitivno povezani, dok su njihove korelacije s pokazateljima akademske prilagodbe također uglavnom niske do umjerene, no nisu sve statistički značajne. Iako nam dobivene korelacije pokazuju određene obrasce odnosa među ispitivanim varijablama, one su ipak samo informativne i predstavljaju tek preliminarnu analizu za strukturalno i višerazinsko modeliranje.

4.3. Prediktivna važnost individualnih karakteristika djeteta za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu

Kako bismo odgovorili na prvi istraživački problem, odnosno ispitali i usporedili prediktivnu važnost socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu, proveli smo strukturalno modeliranje (eng. *structural equation modeling, SEM*), u programu Mplus 6.1.1. Model je provjeravan postupkom testiranja ugniježđenih modela, strategijom testiranja prema gore (od najsloženijeg prema jednostavnijim modelima), pri čemu su u svrhu provjere pristajanja postavljenog modela podacima korišteni ranije opisani apsolutni, parsimonijski i komparativni indikatori pristajanja. U početnom modelu bile su dozvoljene veze između svih varijabli, a potom su u sljedećim koracima postupkom rezanja modela (eng. *model trimming*) uklanjane neznačajne veze te je provjeravana razlika u pristajanju modela u različitim koracima. Prema načelu parsimonije, kao konačni je zadržan model iz posljednjeg koraka prije značajnog pada u pristajanju.

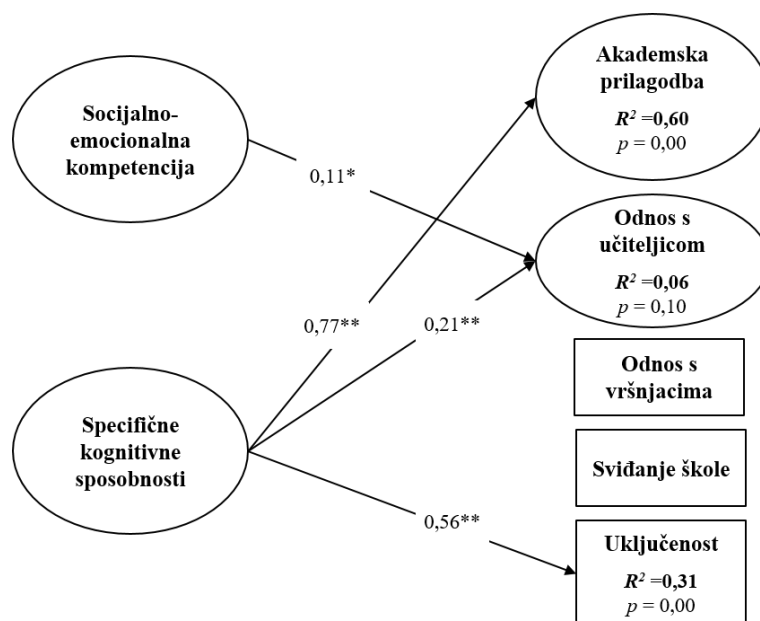
Dakle, u prvom koraku postavili smo model prikazan na Slici 3, u kojemu su dozvoljene sve veze među varijablama. Početna matrica korelacija među svim manifestnim varijablama modela nalazi se u Prilogu (Tablica 6).



Slika 3. Početni model predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta u kojemu su dozvoljene sve veze među varijablama

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; strelice od elipsa prema pravokutnicima = faktorska zasićenja; kratke strelice prema pravokutnicima = pogreške mjerenja; jednosmjerne strelice = regresijske veze; dvosmjerne zaobljene strelice = korelacije.

Početni model pokazao je dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,91$, $RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,96$, $TLI = 0,94$, $SRMR = 0,05$). Međutim, neke veze nisu se pokazale značajnima, stoga su u sljedećem koraku uklonjene. Tako specificiran model s uklonjenim neznačajnim vezama također je pokazao dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,89$, $RMSEA = 0,05$, $CFI = 0,95$, $TLI = 0,94$, $SRMR = 0,06$). Kako u odnosu na početni model nije došlo da statistički značajnog pada u pristajanju ($T = 16,27$, $\Delta df = 10$, $p = 0,09$), parsimoničniji model iz drugog koraka zadržan je kao konačni. Na Slici 4 nalazi se prikaz standardiziranih regresijskih koeficijenata i koeficijenata determinacije latentnih i endogenih manifestnih varijabli završnog strukturalnog modela predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta (prikaz cijelog završnog modela nalazi se u Prilogu, Slika 1).



Slika 4. Završni strukturalni model predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).

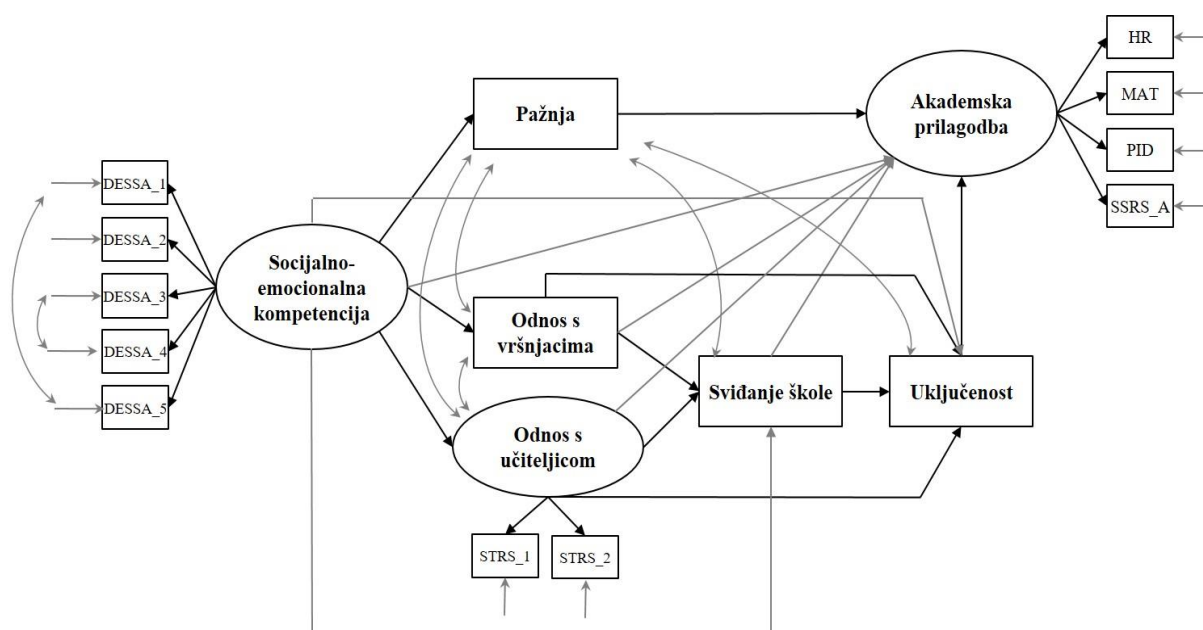
Specifične kognitivne sposobnosti pokazale su se značajnim pozitivnim prediktorom triju kriterijskih varijabli, pri čemu je najviši regresijski koeficijent dobiven za predikciju akademske prilagodbe, zatim uključenosti učenika/ica te konačno odnosa s učiteljicom. Suprotno očekivanjima, socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ica nije se pokazala značajnim prediktorom većine pokazatelja prilagodbe djece na školu, kako akademske, tako i socijalne. Jedini značajni regresijski koeficijent dobiven je za predikciju odnosa učenika/ica s učiteljicom.

Konačni model objasnio je 60% varijance akademske prilagodbe učenika/ica na školu. Od pokazatelja socijalne prilagodbe na školu, model je objasnio značajni postotak varijance uključenosti učenika/ica, 31%, a unatoč značajnim regresijskim koeficijentima oba prediktora za odnos učenika/ica s učiteljicom, nije objašnjen statistički značajni dio varijance te varijable, što upućuje na to da je njezina predikcija na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta nepouzdana. Za preostala dva pokazatelja socijalne prilagodbe, odnos s vršnjacima i sviđanje škole, ispitane varijable iz ovog modela nisu se pokazale značajnim prediktorima.

4.4. Medijacijska uloga pažnje i socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe

Kako bismo odgovorili na drugi istraživački problem i ispitali odnose među varijablama pretpostavljene modelom (medijacijsku ulogu pažnje i različitih pokazatelja socijalne prilagodbe na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta), proveli smo strukturalno modeliranje na isti način kao i u odgovoru na prethodni istraživački problem.

U prvom koraku postavili smo model prikazan na Slici 5, u kojemu su dozvoljene sve veze među varijablama.



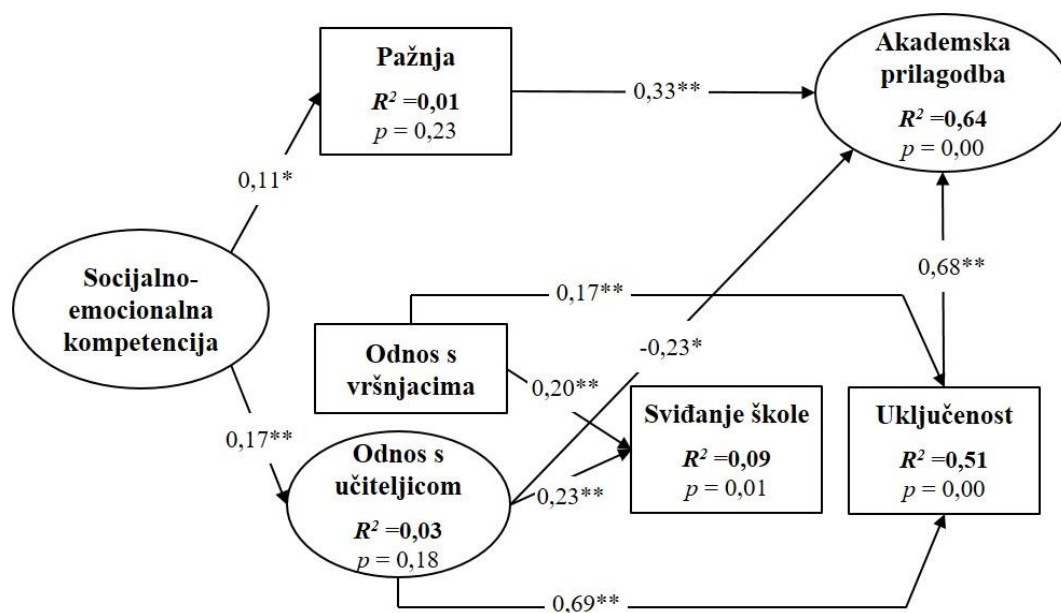
Slika 5. Početni model medijacijske uloge pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta, u kojemu su dozvoljene sve veze među varijablama

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; strelice od elipsa prema pravokutnicima = faktorska zasićenja; kratke strelice prema pravokutnicima = pogreške mjerenja; jednosmjerne strelice = regresijske veze; dvosmjerne zaobljene strelice = korelacije.

Indikatori pristajanja ukazali su na dobro pristajanje postavljenog modela podacima ($\chi^2/df = 2,57$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,95$, $TLI = 0,93$, $SRMR = 0,05$). Budući da se neke veze nisu pokazale statistički značajnima, u sljedećem su koraku uklonjene te je provjereno pristajanje tako specificiranog modela. Model bez neznačajnih veza iz prvog koraka također je pokazao dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 2,39$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,95$, $TLI = 0,94$, $SRMR = 0,05$), koje se nije značajno razlikovalo od pristajanja početnog modela ($T = 9,02$, $\Delta df = 9$, $p = 0,44$), stoga je parsimoničniji model zadržan kao konačni za daljnje provjeravanje medijacija.

Provjera medijacijskih efekata provedena je provjerom pada u pristajanju modela nakon uklanjanja pojedinih izravnih veza, kako bi se ispitalo jesu li medijacije djelomične ili potpune. Jačina medijacije pritom je određena prema Kennyjevima (2015) preporukama u skladu s kojima vrijednosti veće od 0,01 označavaju mali efekt, vrijednosti veće od 0,09 srednji efekt, a vrijednosti veće od 0,25 veliki efekt.

Jedina izravna veza koja nije već u prethodnom koraku isključena zbog neznačajnosti je veza odnosa učenika/ica s učiteljicom i akademske prilagodbe učenika/ica, stoga je u sljedećem koraku provjereno je li medijacijska uloga uključenosti učenika/ica u tom odnosu potpuna ili djelomična, uklanjanjem izravne veze odnosa učenika/ica s učiteljicom i akademske prilagodbe te provjerom pristajanja dobivenog modela. Ovaj model pokazao je značajan pad u pristajanju ($T = 6,19$, $\Delta df = 1$, $p = 0,01$), upućujući na djelomičnu, a ne potpunu medijacijsku ulogu uključenosti učenika/ica u promatranom odnosu. Iz tog je razloga model iz prethodnog koraka zadržan kao konačni, a njegov strukturalni dio prikazan je na Slici 6 (prikaz cijelog modela nalazi se u Prilogu, Slika 2).



Slika 6. Završni strukturalni model medijacijske uloge pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; $*$ $p < 0,05$, $**p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).

Modelom je objašnjen značajni dio varijance akademske prilagodbe učenika/ica, 64%. Značajnim su se pokazale veze socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica s pažnjom i s odnosom učenika/ica s učiteljicom, veza pažnje i akademske prilagodbe, zatim izravna veza odnosa učenika/ica s učiteljicom s akademskom prilagodbom i s uključenosti učenika/ica, te veza uključenosti s akademskom prilagodbom. Najviši regresijski koeficijent dobiven je za predikciju uključenosti učenika/ica na osnovu odnosa s učiteljicom, zatim za predikciju akademske prilagodbe na osnovu uključenosti učenika/ica, dok je najmanji značajni regresijski koeficijent dobiven za predikciju pažnje na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica.

Na temelju medijacijskih testova, utvrdili smo statistički značajan medijacijski efekt pažnje u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica i akademske prilagodbe, kao i značajan medijacijski efekt odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica u istom odnosu, no ne i specifični medijacijski efekt samog odnosa s učiteljicom. Neizravni efekt socijalno-emocionalne kompetencije na akademsku prilagodbu pritom je veći preko odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica ($IE = 0,08$, $p = 0,01$), nego preko pažnje ($IE = 0,04$, $p = 0,03$), iako su oba efekta po svojoj jačini mala. S obzirom na malu jačinu ovih efekata, te činjenicu da modelom nije objašnjen statistički značajan postotak varijance pažnje, kao ni statistički značajan postotak varijance odnosa učenika/ica s učiteljicom, dobiveni rezultati sugeriraju kako

je medijacijska uloga pažnje i odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ca u ovom kontekstu slaba i nestabilna, budući da je njihova predikcija na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica nepouzdana, unatoč značajnim regresijskim koeficijentima. Kako su pažnja i uključenost učenika/ica snažniji prediktori akademske prilagodbe, njihov se medijacijski efekt u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe učenika/ica pokazao značajnim. Suprotno očekivanjima, niti izravna niti neizravna veza socijalno-emocionalne kompetencije i sviđanja škole nisu se pokazale značajnima, kao niti predikcija odnosa s vršnjacima na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije ili veza sviđanja škole i uključenosti učenika/ica, stoga je početna pretpostavka o serijalnoj medijaciji različitih pokazatelja socijalne prilagodbe učenika/ica, predviđena modelom u okviru drugog istraživačkog problema, samo jednim dijelom potvrđena.

S obzirom na utvrđene značajne veze socijalnih odnosa u razredu (i odnosa s vršnjacima i odnosa s učiteljicom) s uključenosti učenika/ica, koja izravno doprinosi akademskoj prilagodbi, provjerena je i značajnost i veličina neizravnih efekata socijalnih odnosa u razredu na akademsku prilagodbu preko uključenosti učenika/ica. Medijacijski testovi pokazali su da su oba neizravna efekta statistički značajna, pri čemu je efekt odnosa s vršnjacima srednji ($IE = 0,12$, $p = 0,00$), a efekt odnosa s učiteljicom velik ($IE = 0,47$, $p = 0,00$), te unatoč ranije utvrđenoj djelomičnoj medijaciji, primarno neizravan.

4.5. Prediktivna važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu te interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe na školu

Kako bismo odgovorili na treći istraživački problem, odnosno ispitali prediktivnu važnost kontekstualnih faktora (informiranosti i uključenosti roditelja u tranziciju njihova djeteta u školu te karakteristika spremne škole) za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu, proveli smo višerazinsko modeliranje (eng. *multilevel modeling*), u programu IBM SPSS Statistics 21. Budući da pretpostavljeni mjerni model socijalne prilagodbe djece na školu nije pokazao dobro pristajanje podacima te je odlučeno da će se izmjereni pokazatelji socijalne prilagodbe djece na školu koristiti kao zasebne varijable u modelima (detaljnije objašnjeno u poglavlju Metoda), provedene su četiri zasebne analize višerazinskog modeliranja s pokazateljima socijalne prilagodbe kao kriterijskim varijablama. S druge strane, budući da je mjerni model akademske prilagodbe djece na školu u kojemu su korištena četiri indikatora (ukupni rezultat na Skali akademske kompetencije te rezultati učenika/ica na ispitu znanja iz hrvatskog jezika, matematike i prirode i društva) pokazao dobro pristajanje podacima,

provedeno je multivarijatno višerazinsko modeliranje s akademskom prilagodbom kao latentnom kriterijskom varijablom (na prvoj razini višerazinskog modela definiran je mjerni model s četiri navedena indikatora, čime je dobiven multivarijatni kriterij¹).

Kod definiranja modela u višerazinskom modeliranju, potrebno je odabrati strukturu matrice kovarijanci na temelju koje će se provoditi analiza (matrica identiteta – ID, matrica komponenti varijance – VC, dijagonalna matrica – DIAG ili nestrukturirana matrica – UN) te metodu procjene (metoda procjene najveće vjerojatnosti – ML ili restriktivna metoda procjene najveće vjerojatnosti – REML)(Heck, Thomas i Tabata, 2010). U ovom istraživanju odabrana je jednostavna VC matrica, dok je zbog planiranih usporedbi modela s i bez interakcija varijabli korištena ML metoda procjene.

Prvi korak višerazinskog modeliranja uključuje specifikaciju modela bez prediktora (tzv. prazni model ili eng. *null model*) kojim se provjerava postoji li dovoljno varijabiliteta na svakoj od predviđenih razina. Varijanca kriterija tako se razlaže na varijancu unutar grupe (između pojedinaca) i varijancu između grupa (između razreda i između škola), a količina varijabiliteta na pojedinoj razini određuje se izračunavanjem koeficijenta intraklasne korelacije (eng. *intraclass correlation, ICC*) koji predstavlja proporciju ukupnog varijabiliteta kriterijske varijable za određenu razinu. Prema uobičajenom pravilu, u slučaju utvrđivanja varijabiliteta manjeg od 5% između grupa, nepotrebno je provoditi višerazinsko modeliranje jer se u tom slučaju sav varijabilitet nalazi na individualnoj razini, stoga se podaci mogu analizirati regresijskom analizom. O potrebi provođenja višerazinskog modeliranja zaključuje se i na osnovu Waldovog Z testa za pojedinu razinu, koji u slučaju statističke značajnosti označava da na ispitanoj razini postoji varijabilitet koji treba objasniti uvođenjem prediktorskih varijabli za tu razinu (Heck i sur., 2010). Budući da je riječ o testiranju varijance, koja ne može biti negativna, značajnost Waldovog Z određuje se jednosmjernim testiranjem (što znači da je značajan na razini od $p < 0,10$).

Nakon određivanja broja razina u modelu, u drugom se koraku uvode potencijalni prediktori za sve razine, koji se zbog lakše interpretacije centriraju oko prosjeka cijelog uzorka (eng. *grand-mean centering*), a potom se testiraju interakcije varijabli s iste i/ili različitih razina, ukoliko su zadovoljeni preduvjeti njihova testiranja. U slučaju utvrđivanja značajnih interakcija, dobiveni modeli s i bez interakcija uspoređuju se na osnovu različitih pokazatelja

¹ Prilikom formiranja multivarijatnog kriterija kao novog latentnog konstrukta važno je da sve mjere tog konstrukta budu na istoj skali, stoga su četiri korištena indikatora akademske prilagodbe svedena na standardiziranu ljestvicu, odnosno na z-vrijednosti.

pristajanja modela (hi-kvadrat testa omjera sličnosti, eng. χ^2 *likelihood ratio test*, te AIC, AICC, CAIC i BIC pokazatelja), pri čemu se kao konačni odabire onaj model čije su vrijednosti navedenih pokazatelja niže.

Dakle, u prvom koraku odgovaranja na treći istraživački problem, specificirani su nulti modeli, odnosno modeli bez prediktora za latentni konstrukt akademske prilagodbe na školu te za svaki pokazatelj socijalne prilagodbe na školu zasebno. Tim je modelima ispitano postojanje varijabiliteta na individualnoj razini, razini razreda i razini škola. Intraklasni koeficijenti korelacije (ICC) i pripadni rezultati Waldovog Z testa ukazali su na nepostojanje statistički značajnog varijabiliteta između škola za sve kriterijske varijable (Tablice 8 i 9 u Prilogu), što uvođenje prediktorskih varijabli na razini škola čini neopravdanim. S druge strane, značajni varijabilitet na razini razreda utvrđen je za akademsku prilagodbu (4%) te za odnos učenika/ica s učiteljicom (16%), upućujući na potrebu za uvođenjem prediktorskih varijabli za tu razinu. Naravno, za sve je kriterijske varijable na individualnoj razini utvrđen značajni varijabilitet, no kako za odnos s vršnjacima, sviđanje škole i uključenost učenika/ica nije bilo značajnog variranja na razini razreda i škola, s ovim kriterijskim varijablama nije bilo potrebe za provođenjem višerazinskog modeliranja. Prediktivna važnost kontekstualnih obiteljskih varijabli za ove pokazatelje socijalne prilagodbe ispitana je stoga regresijskim analizama, a rezultati su prikazani u Tablici 10 u Prilogu. Niti jedna varijabla s obiteljske razine nije se pokazala značajnim prediktorom, kao niti značajnim moderatorom odnosa individualnih karakteristika djeteta i odnosa s vršnjacima, sviđanja škole i uključenosti učenika/ica.

Za akademsku prilagodbu i za odnos učenika/ica s učiteljicom u sljedećem koraku višerazinskog modeliranja uvedene su pretpostavljene prediktorske varijable za obje razine (individualnu i razinu razreda). Na individualnoj razini to su bile socijalno-emocionalna kompetencija i specifične kognitivne sposobnosti djeteta, te informiranost i uključenost roditelja u tranziciju, a na razini razreda osobna spremnost učiteljice za rad s djecom u prvim razredima te varijable vezane uz spremnost škole koje su procjenjivale pojedine učiteljice².

² Budući da se varijabilitet na razini škole nije pokazao značajnim, varijable vezane uz spremnost škole koje su procjenjivale pojedine učiteljice, a koje su prema postupku opisanom u Metodi uprosječne na razini škole, ponovno su „spuštene“ na razinu razreda na kojoj su i prikupljene kako bi mogle biti ispitane u ovim analizama.

Tablica 5. Procjene parametara prediktorskih modela višerazinskog modeliranja za akademsku prilagodbu djece na školu i odnos učenika/ica s učiteljicom

Parametar	Akademska prilagodba			Odnos s učiteljicom		
	koeficijent (SE)	df	t	koeficijent (SE)	df	t
Odsječak	0,27 (0,04)	29,35	0,77	4,47 (0,05)	32,11	96,62**
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta	0,01 (0,02)	318,07	0,48	0,03 (0,01)	299,30	2,10*
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta	0,04 (0,00)	305,14	11,27**	0,01 (0,00)	310,46	3,71**
Informiranost roditelja	-0,14 (0,04)	314,82	-3,13**	0,01 (0,04)	301,71	0,17
Uključenost roditelja	0,01 (0,02)	313,64	0,58	0,02 (0,01)	296,73	1,05
Osobna spremnost učiteljice	0,08 (0,06)	34,41	1,38	-0,10 (0,08)	32,97	-1,25
Spremnost škole (procjene na razini učiteljica)	0,03 (0,08)	32,04	0,34	0,17 (0,10)	35,74	1,66
Tranzicijske aktivnosti škole (procjene na razini učiteljica)	-0,03 (0,02)	30,83	-1,97	0,02 (0,02)	34,16	1,05
Interakcija: specifične kognitivne sposobnosti x informiranost roditelja	-0,00 (0,00)	318,54	-0,32	/	/	/
Komponente varijance	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Rezidual	0,45 (0,02)	21,26**	0,65	/	/	/
Pojedinac	0,24 (0,03)	7,95**	0,34	0,24 (0,02)	11,90**	0,86
Razred	0,00 (0,01)	0,14	0,00	0,04 (0,02)	2,46*	0,14

Napomena: SE = standardna pogreška; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Značajnim prediktorom akademske prilagodbe na individualnoj razini pokazale su se specifične kognitivne sposobnosti djeteta, a od kontekstualnih obiteljskih varijabli informiranost roditelja, i to kao negativan prediktor (manja informiranost predviđa akademsku prilagodbu). Na razini razreda niti jedna varijabla nije bila značajna. Uvođenjem navedenih prediktora objašnjeno je 45,5% varijance akademske prilagodbe na individualnoj razini, no ostalo je još značajnih 34% neobjašnjene varijance koja bi se mogla objasniti uvođenjem dodatnih prediktorskih varijabli za tu razinu. Na razini razreda objašnjeno je 96,6% varijance³. Za odnos učenika/ica s učiteljicom značajnim prediktorima pokazale su se samo individualne varijable na razini djeteta (socijalno-emocionalna kompetencija i specifične kognitivne sposobnosti), dok se niti jedna kontekstualna varijabla s obiteljske ili razredne razine nije pokazala statistički značajnom, ostavljajući značajan postotak neobjašnjene varijance na obje razine (Tablica 5).

³ Kod višerazinskog modeliranja nije moguće izračunati jedinstveni R^2 kao pokazatelj ukupnog objašnjenog varijabiliteta kriterijske varijable zbog razdvajanja varijabiliteta po razinama. Međutim, moguće je za svaku razinu izračunati pseudo R^2 koji se odnosi na redukciju u rezidualnom varijabilitetu nakon uvođenja prediktora u model (kao omjer varijance prediktorskog i nultog modela za svaku razinu).

Istraživačkim problemom pretpostavili smo i postojanje interakcija između karakteristika djeteta i obiteljskog konteksta, odnosno moderatorski efekt obiteljskih varijabli na povezanost karakteristika djeteta i prilagodbe na školu. Kako se prema pravilima višerazinskog modeliranja može provjeravati značajnost samo onih interakcija za koje su oba pojedinačna prediktora značajna, interakciju je bilo moguće provjeriti samo za predikciju akademske prilagodbe, i to interakciju specifičnih kognitivnih sposobnosti i uključenosti roditelja u tranziciju. Međutim, ova se interakcija nije pokazala statistički značajnim prediktorom akademske prilagodbe (Tablica 5). Za odnos učenika/ica s učiteljicom nisu bili zadovoljeni preduvjeti za provjeru eventualnih interakcija obiteljskih i individualnih varijabli.

Istraživačkim problemom pretpostavili smo također i postojanje interakcija između karakteristika djeteta i školskog konteksta, odnosno moderatorski efekt razrednih/školskih varijabli na povezanost karakteristika djeteta i prilagodbe na školu. No, kako je i u ovom slučaju moguće provjeravati značajnost interakcija samo onih prediktora koji su se pokazali značajnima, nismo imali osnovu za provjeru interakcije varijabli s individualne i razredne razine budući da niti jedan prediktor s razredne razine nije bio statistički značajan.

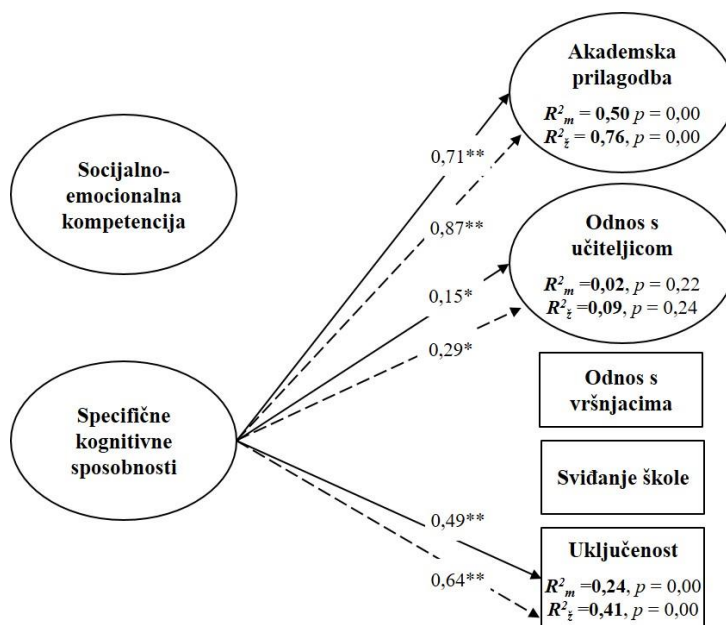
4.6. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djeteta na školu

Kako bismo odgovorili na četvrti istraživački problem, odnosno provjerili moderatorsku ulogu spola u odnosu među varijablama u modelu, proveli smo multigrupno testiranje pristajanja modela postavljenih unutar prvog i drugog istraživačkog problema te višerazinsko modeliranje na subuzorcima djevojčica i dječaka postavljeno na isti način kao u trećem istraživačkom problemu.

4.6.1. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih karakteristika djeteta i socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu

U prvom koraku, uz ograničenja (parcijalne) skalarne invarijantnosti mjernih modela (koja je utvrđena i opisana u Metodi), dozvoljene su veze među svim varijablama u modelu (Slika 3), a zatim uklonjene one veze koje su se pokazale neznačajnima u obje grupe. Dobiveni multigrupni model s uklonjenim neznačajnim vezama, uz dozvoljeno razlikovanje regresijskih koeficijenata između grupa, pokazao je dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,65$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,92$, $SRMR = 0,09$), stoga je zadržan kao početni model za daljnje testiranje moderatorskog efekta spola. U sljedećem koraku postavljeno je ograničenje jednakosti na sve značajne regresijske koeficijente te je dobiveni model uspoređen s početnim.

Indikatori pristajanja ukazali su na dobro pristajanje tog modela podacima ($\chi^2/df = 1,64$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,93$, $TLI = 0,92$, $SRMR = 0,09$), a kako nije došlo do statistički značajnog pada u pristajanju u odnosu na početni model ($T = 2,09$, $\Delta df = 3$, $p = 0,55$), zaključeno je da spol nema moderatorsku ulogu u odnosu individualnih karakteristika djeteta (socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti) i socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu. Strukturalni dio ovog multigrupnog modela prikazan je na Slici 7 (ukupni završni modeli prikazani su u Prilogu, na slikama 3 i 4).



Slika 7. Završni strukturalni model moderatorske uloge spola u modelu predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta

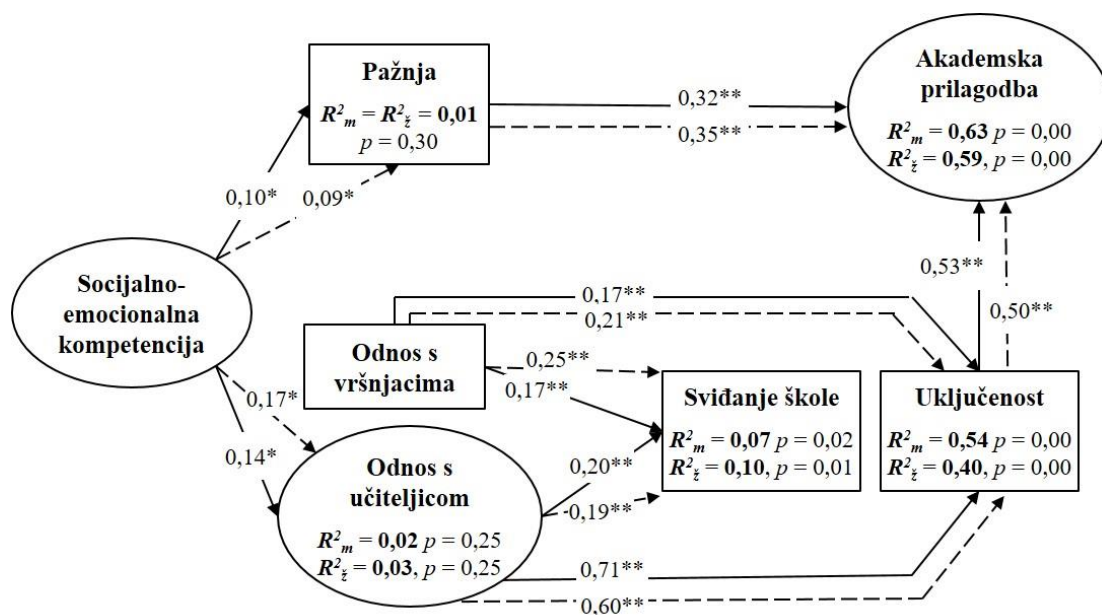
Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance); pune strelice = regresijske veze na uzorku dječaka; isprekidane strelice = regresijske veze na uzorku djevojčica

U ovom modelu niti jedna veza između socijalno-emocionalne kompetencije djeteta i pokazatelja prilagodbe na školu nije se pokazala značajnom, kako na uzorku djevojčica, tako i na uzorku dječaka. U modelu na ukupnom uzorku socijalno-emocionalna kompetencija značajno je predviđala samo odnos s učiteljicom, no kako je taj efekt bio malen, bilo je očekivano da se u analizama na zasebnim subuzorcima ne će pokazati značajnim zbog manjeg broja sudionika ($N_{\text{dječaci}} = 215$, $N_{\text{djevojčice}} = 202$). S druge strane, specifične kognitivne sposobnosti djeteta pokazale su se značajnim prediktorima akademske prilagodbe, uključenosti učenika/ica i odnosa s učiteljicom na oba uzorka, pri čemu su regresijski koeficijenti nešto viši kod djevojčica nego kod dječaka. U skladu s time, kod djevojčica je objašnjen veći postotak varijance kriterijskih varijabli – 76% varijance akademske prilagodbe (50% kod dječaka) i 41%

varijance uključenosti (24% kod dječaka). Objašnjen je i mali dio varijance odnosa učenika/ica s učiteljicom (9% kod djevojčica, 2% kod dječaka), no unatoč značajnim regresijskim koeficijentima, objašnjeni dio varijance ovog kriterija nije se pokazao statistički značajnim, što upućuje na to da je njegova predikcija na osnovu specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta nepouzdana. Za preostala dva pokazatelja socijalne prilagodbe, odnos s vršnjacima i sviđanje škole, ispitane varijable iz ovog modela nisu se pokazale značajnim prediktorima na zasebnim subuzorcima djevojčica i dječaka.

4.6.2. Moderatorska uloga spola u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije, pažnje, socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu

U prvom koraku, uz ograničenje skalarne invarijantnosti mjernih modela (koja je utvrđena i opisana u Metodi), dozvoljene su veze među svim varijablama u modelu (Slika 5), a zatim uklonjene one veze koje su se pokazale neznačajnima u obje grupe. Dobiveni multigrupni model s dozvoljenim razlikovanjem regresijskih koeficijenata između grupa pokazao je dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,83$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,94$, $TLI = 0,93$, $SRMR = 0,07$) te je zadržan kao početni model za daljnje testiranje moderatorskog efekta spola. U sljedećem koraku postavljeno je ograničenje jednakosti na sve značajne regresijske koeficijente, koje nije dovelo do značajnog pada u pristajanju modela u odnosu na početni ($T = 8,46$, $\Delta df = 9$, $p = 0,49$), stoga je zaključeno da spol nema moderatorsku ulogu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije, pažnje, socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu. Potom je, u svrhu provjere je li medijacijska uloga uključenosti učenika/ica između odnosa učenika/ica s učiteljicom i akademske prilagodbe učenika/ica (za koji izravna veza nije već u ranijim koracima isključena zbog neznačajnosti) potpuna ili djelomična, uklonjena izravna veza odnosa učenika/ica s učiteljicom i akademske prilagodbe. Model dobiven uklanjanjem navedene izravne veze pokazao je dobro pristajanje podacima ($\chi^2/df = 1,80$, $RMSEA = 0,06$, $CFI = 0,94$, $TLI = 0,93$, $SRMR = 0,08$), koje se nije značajno razlikovalo od pristajanja prethodnog modela ($T = 3,61$, $\Delta df = 1$, $p = 0,06$), upućujući na potpunu medijacijsku ulogu uključenosti učenika/ica u promatranom odnosu na zasebnim uzorcima djevojčica i dječaka, stoga je taj model bez izravne veze zadržan kao konačni. Strukturalni dio ovog multigrupnog modela prikazan je na Slici 8 (ukupni završni modeli prikazani su u Prilogu, na slikama 5 i 6).



Slika 8. Završni strukturalni model moderatorske uloge spola u modelu medijacije pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; $*p < 0,05$, $**p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance); pune strelice = regresijske veze na uzorku dječaka; isprekidane strelice = regresijske veze na uzorku djevojčica.

Ovim modelom objašnjen je značajan i podjednak dio varijance akademske prilagodbe djevojčica i dječaka, pri čemu su na oba uzorka najveći regresijski koeficijenti dobiveni za predikciju uključenosti učenika/ica na osnovu odnosa s učiteljicom, te za predikciju akademske prilagodbe na osnovu uključenosti učenika/ica, dok su najmanji značajni regresijski koeficijenti na oba uzorka dobiveni za predikciju pažnje na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica. Medijacijski testovi na oba uzorka ukazali su na statistički značajan, ali jačinom mali medijacijski efekt odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica između socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica i akademske prilagodbe ($IE = 0,05$, $p = 0,02$), te mali medijacijski efekt pažnje u istom odnosu, koji je na granici statističke značajnosti ($IE = 0,03$, $p = 0,05$). Općenito, obrasci odnosa među istraživanim varijablama unutar ovog istraživačkog problema pokazali su se jednakima na uzorcima djevojčica i dječaka (budući da spol nije moderator) te jednakima rezultatima dobivenim na ukupnom uzorku, analiziranim u okviru drugog istraživačkog problema.

4.6.3. Moderatorska uloga spola u odnosu kontekstualnih faktora i socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu

U prvom koraku na subuzorcima djevojčica i dječaka specificirani su nulti modeli za latentni konstrukt akademske prilagodbe na školu te za svaki pokazatelj socijalne prilagodbe na školu zasebno. Intraklasni koeficijenti korelacije (ICC) i pripadni rezultati Waldovog Z testa, uz značajni varijabilitet na individualnoj razini, ukazali su na nepostojanje statistički značajnog varijabiliteta između škola za sve kriterijske varijable na oba subuzorka, osim za sviđanje škole na uzorku dječaka. Na razini razreda značajni varijabilitet utvrđen je na oba subuzorka samo za odnos učenika/ica s učiteljicom (Tablica 11 u Prilogu).

U sljedećem koraku za navedene kriterijske varijable uvedeni su pretpostavljeni prediktori za obje razine na kojima je utvrđen značajni varijabilitet (individualnu i razinu škole za predikciju sviđanja škole na uzorku dječaka, odnosno individualnu i razinu razreda za predikciju odnosa s učiteljicom na oba uzorka).

Tablica 6. Procjene parametara prediktorskog modela višerazinskog modeliranja za kriterijsku varijablu sviđanje škole na uzorku dječaka

Parametar	Sviđanje škole		
	koeficijent (SE)	df	t
Odsječak	1,33 (0,11)	8,29	12,47**
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta	0,01 (0,02)	155,64	0,79
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta	0,01 (0,00)	154,81	1,66
Informiranost roditelja	0,04 (0,05)	154,71	0,72
Uključenost roditelja	0,00 (0,02)	153,68	0,03
Spremnost škole (procjene na razini škole)	0,11 (0,23)	9,24	0,48
Tranzicijske aktivnosti škole (procjene na razini škole)	0,05 (0,08)	8,52	0,59
Komponente varijance	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,25 (0,03)	8,73**	0,69
Škola	0,11 (0,07)	1,72*	0,31

Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Za predikciju sviđanja škole kod dječaka niti jedan od prediktora pretpostavljenih modelom nije se pokazao značajnim, kako na individualnoj razini djeteta i obitelji, tako i na razini škole, ostavljajući značajan neobjašnjeni varijabilitet na individualnoj i na školskoj razini za navedenu kriterijsku varijablu (Tablica 6).

Za predikciju odnosa s učiteljicom, na uzorku dječaka značajnim prediktorima pokazali su se socijalno-emocionalna kompetencija i specifične kognitivne sposobnosti te na razini razreda broj upotrijebljenih tranzicijskih aktivnosti u tekućoj školskoj godini. Za razliku od toga, na uzorku djevojčica samo su specifične kognitivne sposobnosti bile značajne u

predviđanju odnosa s učiteljicom, dok se niti jedna od kontekstualnih varijabli s obiteljske i razredne razine nije pokazala značajnim prediktorom (Tablica 7).

Tablica 7. Procjene parametara prediktorskog modela višerazinskog modeliranja za kriterijsku varijablu odnos učenika/ica s učiteljicom

Parametar	Odnos s učiteljicom					
	djevojčice			dječaci		
	koeficijent (SE)	df	t	koeficijent (SE)	df	t
Odsječak	4,61 (0,05)	26,94	89,64**	4,35 (0,07)	29,14	63,37**
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta	0,02 (0,01)	122,67	1,53	0,04 (0,02)	151,72	1,79*
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta	0,01 (0,00)	131,62	3,85**	0,01 (0,00)	156,65	2,00*
Informiranost roditelja	0,01 (0,04)	127,58	0,22	0,02 (0,06)	150,21	0,29
Uključenost roditelja	0,01 (0,02)	123,15	0,73	0,01 (0,02)	146,62	0,70
Osobna spremnost učiteljice	-0,10 (0,09)	27,49	-1,18	-0,10 (0,12)	30,10	-0,86
Spremnost škole (procjene na razini učiteljica)	0,18 (0,12)	31,26	1,52	0,23 (0,15)	31,22	1,56
Tranzicijske aktivnosti škole (procjene na razini učiteljica)	-0,04 (0,03)	30,33	-1,40	0,07 (0,03)	28,96	1,99*
Komponente varijance	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,10 (0,01)	7,56**	0,67	0,29 (0,04)	8,21**	0,77
Razred	0,05 (0,02)	2,48*	0,33	0,09 (0,04)	2,27*	0,23

Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Budući da su na obje razine na uzorku dječaka utvrđeni značajni prediktori, provjereno je variranje individualnih varijabli na razini razreda u svrhu provjere opravdanosti računanja interakcija među njima. Međutim, niti specifične kognitivne sposobnosti niti socijalno-emocionalna kompetencija nisu značajno varirale između razreda (Waldov $Z = 0,73$, $p = 0,46$), stoga nismo imali osnovu za provjeru njihove interakcije sa značajnim prediktorom s razredne razine.

Konačno, za kriterijske varijable za koje nisu bili zadovoljeni uvjeti za provedbu višerazinskog modeliranja (akademska prilagodba, odnos s vršnjacima i uključenost učenika/ica), moderatorska uloga spola u odnosu kontekstualnih obiteljskih varijabli i tih pokazatelja prilagodbe ispitana je regresijskim analizama. Rezultati su prikazani u Tablici 12 u Prilogu, a pokazuju kako interakcije spola i kontekstualnih obiteljskih varijabli ili nisu značajne, ili ne objašnjavaju značajni dio varijance ovih pokazatelja socijalne prilagodbe, što znači da spol ne moderira značajno promatrane odnose.

5. RASPRAVA

Ovim istraživanjem željeli smo utvrditi predstavljaju li određene individualne karakteristike djeteta i karakteristike njegove obiteljske i školske okoline tijekom tranzicije u školu odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djeteta na prvi razred osnovne škole. Također, željeli smo ispitati na koji su način te karakteristike povezane s ranom prilagodbom djeteta na školu, te ovisi li promatrani odnosi o spolu djeteta.

U svrhu odgovaranja na postavljena istraživačka pitanja koristili smo strukturalno i višerazinsko modeliranje koji omogućavaju testiranje složenih odnosa među varijablama, točniju procjenu istraživanih konstrukata putem modeliranja odnosa latentnih varijabli (strukturalno modeliranje), kao i točniju procjenu odnosa varijabli izmjerenih na različitim razinama (višerazinsko modeliranje), u odnosu na klasične statističke postupke. Također, na ovaj smo način mogli istovremeno provjeriti više mogućih mehanizama kojima ispitane individualne i kontekstualne karakteristike djeluju na ranu školsku prilagodbu djeteta. Međutim, treba uzeti u obzir da unatoč određenim pretpostavkama o uzročno-posljedičnim odnosima koje postavljene strukturalni modeli nose, a koje su utemeljene na teoriji, dosadašnjim empirijskim nalazima, logičkim argumentima, vremenskom slijedu događaja i sličnom, ovo istraživanje nema snagu dokazivanja kauzalnosti. Rezultati strukturalnog modeliranja mogu ukazati na mogući smjer djelovanja i dati bolji uvid u odnose među ispitanim konstruktima, no treba imati na umu da se modeli postavljaju, a onda i interpretiraju, na osnovu teorijski pretpostavljenog smjera djelovanja.

U daljnjem tekstu dobiveni rezultati detaljno su prikazani i interpretirani, uz osvrt na praktične implikacije dobivenih rezultata, kao i ograničenja provedenog istraživanja i preporuke za buduća istraživanja.

5.1. Prediktivna važnost individualnih karakteristika djeteta za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu

U okviru prvog istraživačkog problema željeli smo ispitati i usporediti prediktivnu važnost socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnost, kao individualnih karakteristika djeteta, za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu. Pretpostavili smo da će oba prediktora značajno doprinositi objašnjenju prilagodbe na školu, pri čemu će socijalno-emocionalna kompetencija više doprinositi objašnjenju socijalne prilagodbe djeteta na školu, a specifične kognitivne sposobnosti objašnjenju akademske prilagodbe na školu. Kako bismo provjerili navedene pretpostavke, proveli smo strukturalno modeliranje. Rezultati su pokazali da ispitane individualne karakteristike djeteta nisu značajni

prediktori svih mjerenih pokazatelja rane prilagodbe na školu. Specifične kognitivne sposobnosti značajno su predviđale akademsku prilagodbu, uključenost učenika/ica i odnos s učiteljicom, a socijalno-emocionalna kompetencija samo odnos s učiteljicom. Konačnim modelom (Slika 4 u Rezultatima) objašnjeno je 60% varijance akademske prilagodbe učenika/ica na školu, dok je od četiriju pokazatelja socijalne prilagodbe na školu objašnjen značajni dio varijance samo jednog – uključenosti učenika/ica (31% varijance). Dobiveni rezultati samo su jednim dijelom potvrdili očekivanja.

Specifične kognitivne sposobnosti, u skladu s očekivanjima, najviše su doprinijele objašnjenju akademske prilagodbe, pri čemu su djeca koja su na početku školske godine postigla bolji rezultat na Testu spremnosti za školu (koji mjeri grafomotoriku, perceptivnu diskriminaciju, predznanje o činjenicama i brojevima), pokazala bolju akademsku prilagodbu na kraju prvog razreda (mjerenu rezultatima na ispitu znanja i procjenama učiteljica). Osim toga, specifične kognitivne sposobnosti učenika/ica pokazale su se prediktivnima i za uključenost učenika/ica u razredne aktivnosti te za odnos učenika/ica s učiteljicama. Djecu koja su postigla bolji rezultat na testu specifičnih kognitivnih sposobnosti na početku školske godine učiteljice su procijenile više uključenom, zainteresiranijom i suradljivijom u razredu, te su svoj odnos s tom djecom procijenile bliskijim, odnosno u većoj mjeri karakteriziranim topline, otvorenom komunikacijom i prisnošću.

U istraživanju Vlahović-Štetić i suradnica (1995), rezultat na istom testu specifičnih kognitivnih sposobnosti (Testu spremnosti za školu), primijenjenom na početku školske godine, bio je značajno povezan s učiteljskim procjenama uspješnosti učenika/ica u hrvatskom jeziku, matematici te prirodi i društvu tijekom prvog razreda, s prosječnom korelacijom od 0,42, što je sukladno prosječnim korelacijama ovog testa s različitim pokazateljima akademske prilagodbe u našem istraživanju (Tablica 6 u Prilogu). Slično tome, La Paro i Pianta (2000) u svojoj su meta-analizi dobili veličinu učinka od 0,51 za predikciju akademskih ishoda u početnim razredima na temelju kognitivnih/akademskih mjera spremnosti za školu, na osnovu čega su zaključili da je različitim mjerama dječje kognitivne spremnosti za školu moguće objasniti u prosjeku 25% varijabiliteta ranih akademskih ishoda. U našem istraživanju taj je postotak i zamjetno veći (objašnjeno je 60% varijabiliteta akademske prilagodbe učenika/ica). Rana akademska kompetencija (kognitivne i pred-akademske vještine ispitane prije polaska u školu) pokazala se najboljim prediktorom akademskog uspjeha na kraju prvog razreda i u istraživanju Downera i Piante (2006), kao i u šest velikih longitudinalnih istraživanja čiji su pregled i meta-analizu napravili Duncan i suradnici (2007). Kao objašnjenje autori navode da je postizanje akademskog uspjeha kumulativan proces koji uključuje svladavanje novih, ali i poboljšanje

postojećih vještina, te je zato rana akademska kompetencija učenika/ica, odnosno raspolaganje pred-akademske vještina koje se najčešće mjere testovima kognitivne spremnosti za školu, važan temelj za stjecanje novih, sve složenijih akademskih vještina tijekom školovanja (Duncan i sur., 2007).

Dok je odnos kognitivnih sposobnosti i akademske prilagodbe često ispitivan u dosadašnjim istraživanjima, odnos ranih kognitivnih i pred-akademske sposobnosti i vještina s različitim pokazateljima socijalne prilagodbe učenika/ica ispitivan je u znatno manjoj mjeri. Međutim, rezultati našeg istraživanja sukladni su postojećim nalazima drugih autora prema kojima su specifične kognitivne i/ili pred-akademske vještine značajno povezane s većom uključenosti učenika/ica u razredne aktivnosti (npr. Archambault, Pagani i Fitzpatrick, 2013; Bossaert i sur., 2011; Ladd i sur., 1999; Pagani i sur., 2010) i boljom kvalitetom odnosa kojeg učenici/e formiraju sa svojim učiteljima/cama (Archambault i sur., 2013; Nurmi, 2012). Nurmi (2012) kao moguće objašnjenje navodi Pigmalionov efekt, odnosno da učitelji/ce, znajući sposobnosti djece, poklanjaju više pažnje i iskazuju više pozitivnih emocija u interakciji s djecom za koju očekuju da će uspjeti nego s djecom od koje očekuju slabiji uspjeh u učenju. S druge strane, predikcija veće uključenosti učenika/ica u razredne aktivnosti tijekom školske godine onih učenika/ica koji su postigli bolji rezultat na testu specifičnih kognitivnih sposobnosti na početku godine može se objasniti motivacijskim teorijama poput teorija očekivanja. Prema tim teorijama, ponašanje učenika/ica vođeno je njihovim vlastitim očekivanjem buduće uspješnosti i motivacijom za postignućem, koja je veća ukoliko dijete ima iskustvo uspjeha u prethodnim zadacima i vjeruje da može uspjeti na zadacima s kojima se suočava (Vizek Vidović i sur., 2014).

Suprotno očekivanjima, socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ica, mjerena roditeljskim procjenama dječjeg poznavanja vlastitih snaga i ograničenja, kapaciteta za kvalitetnu interakciju i suradnju s drugima u socijalnim situacijama, uspješnosti kontroliranja vlastitih emocija i ponašanja, socijalno prihvatljivog ponašanja, rješavanja problema i prihvaćanja odgovornosti za vlastite odluke, nije se pokazala značajnim prediktorom akademske prilagodbe na školu, ali ni većine pokazatelja socijalne prilagodbe na školu. Očekivali smo da će djeca koja u većoj mjeri posjeduju navedene vještine lakše formirati pozitivne socijalne odnose u novom školskom kontekstu, kako s vršnjacima, tako i s učiteljicama. Osim toga, očekivali smo da će im posjedovanje navedenih vještina omogućiti lakše snalaženje u novoj okolini i stoga njenu pozitivniju percepciju, lakše uključivanje u aktivnosti učenja i ispunjavanje školskih zahtjeva te usvajanje školskog gradiva. Međutim, jedina značajna regresijska veza utvrđena je za odnos s učiteljicom, pri čemu je veća socijalno-

emocionalna kompetencija djeteta na početku školske godine predviđala njegov/njezin bolji, tj. bliskiji odnos s učiteljicom tijekom prvog razreda. Za preostala dva pokazatelja socijalne prilagodbe, odnos s vršnjacima i sviđanje škole, socijalno-emocionalna kompetencija, kao ni specifične kognitivne sposobnosti učenika/ica, nisu se pokazali značajnim prediktorima.

Dosadašnja istraživanja odnosa dječje socijalno-emocionalne kompetencije i školske prilagodbe i uspjeha usmjerila su se na različite aspekte socijalno-emocionalne kompetencije, a većina njih pokazala se prediktivnim za mnoge pokazatelje socijalne prilagodbe na školu. Primjerice, za kvalitetu odnosa koji djeca formiraju sa svojim učiteljima/cama važnim se pokazala samoregulacija (npr. Graziano i sur., 2007; Silva i sur., 2011), te socijalne vještine i ponašanja koja djeca iskazuju na početku školske godine (Bowes i sur., 2009; Ladd i sur., 1999). Oba ova pokazatelja socijalno-emocionalne kompetencije pokazala su se važnima i za vršnjačko prihvaćanje (Ladd i sur., 1999; Ladd i Price, 1987; Mostow i sur., 2002; Trentacosta i Izard, 2007), dok je disregulacija emocija prediktivna za lošu socijalnu prilagodbu iskazanu putem manje pozitivnog i angažiranog ponašanja u razredu, manje samostalnosti, motiviranosti i povezanosti s učiteljem/icom (Herndon i sur., 2013). Osim socijalnih ishoda, socijalno-emocionalna kompetencija ili neke njezine komponente pokazale su se važnima i za akademsku prilagodbu učenika/ica. U dosadašnjim istraživanjima percipirana akademska samoeфикаsnost (Bossert i sur., 2011; Liew i sur., 2008), samoregulacija (Graziano i sur., 2007; Liew i sur., 2008), socijalne vještine povezane s učenjem (samoregulacija, odgovornost, samostalnost i suradnja; McClelland i sur., 2000; 2006), razumijevanje i znanje o emocijama (Garner i Waajid, 2008; Trentacosta i Izard, 2007), niža razina socijalnih problema (Bowes i sur., 2009), kao i kompozitne mjere socijalne kompetencije (Downer i Pianta, 2006; Pianta i McCoya, 1997), bile su važan prediktor akademske kompetencije i/ili akademskog uspjeha učenika/ica, izraženog procjenama učitelja/ica ili rezultatima učenika/ica na standardiziranim testovima. S druge strane, meta-analiza Duncana i suradnika (2007) pokazala je da različite mjere ranih socijalno-emocionalnih vještina i ponašanja uglavnom nisu značajni prediktori kasnijeg akademskog uspjeha, dok je u meta-analizi La Paro i Pianta (2000) veličina učinka za predikciju socijalne prilagodbe na osnovu mjera socijalno-emocionalnog razvoja bila mala ($r = 0,33$), objašnjavajući u prosjeku 10% varijabiliteta socijalnih školskih ishoda.

Razloge neznačajnosti socijalno-emocionalne kompetencije kao prediktora u našem istraživanju možda treba tražiti u razlikama između sposobnosti i vještina iz domene socijalno-emocionalne kompetencije za koje roditelji procjenjuju da ih njihova djeca posjeduju i stvarnog ponašanja djece u razredu. Naime, moguće je da djeca posjeduju te vještine, ali ih u novom školskom kontekstu ne pokazuju ili ne koriste u dovoljnoj mjeri da bi se, primjerice, više

svidjela drugoj djeci i stekla veći broj prijatelja. Ladd i suradnici (Birch i Ladd, 1996; Ladd, 2003; Ladd i sur., 1999) naglašavaju da su upravo ponašanja učenika/ica u razredu i u školi važna za vršnjačko prihvaćanje ili odbacivanje, kao i za formiranje odnosa s učiteljem/icom, odnosno da je stil ponašanja u razredu (agresivan, asocijalan ili prosocijalan) ono što dijete dovodi u priliku da se uključi (ili ga drugi uključe), ili ne, u razredne aktivnosti. Osim toga, odstupanje rezultata od očekivanja može proizlaziti i iz toga što je naše istraživanje bilo usmjereno na odnos latentnog konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije i različitih pokazatelja prilagodbe na školu, bez specificiranja pojedinih aspekata tog latentnog konstrukta koji su pojedinačno ispitivani u dosadašnjim istraživanjima, a koji bi mogli biti osobito relevantni za pojedine pokazatelje rane dječje školske prilagodbe. Na taj je način njihova pojedinačna važnost ostala zamaskirana.

Za odnos s učiteljicom, unatoč značajnim regresijskim koeficijentima oba prediktora (socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti), nije objašnjen značajni postotak varijance te kriterijske varijable. Ovaj rezultat pokazuje kako, unatoč povezanosti ovih individualnih karakteristika djeteta s kvalitetom odnosa koji dijete formira s učiteljicom, predviđanje odnosa s učiteljicom na temelju socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta izmjerenih na početku školske godine nije pouzdano. Za razvoj bliskog odnosa s učiteljicom očito su važnije neke druge varijable koje ovim istraživanjem nisu obuhvaćene, poput već spomenutog ponašanja djece u razredu ili pak karakteristika samih učiteljica (npr. obrazovanja, iskustva, osobina ličnosti ili socijalno-emocionalne kompetencije učiteljica) (Jennings i Greenberg, 2009; Nurmi, 2012).

Razlozi za neznačajnost socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti za predikciju preostalih pokazatelja socijalne prilagodbe – odnosa s vršnjacima i svidanja škole – mogu proizlaziti iz metodoloških specifičnosti vezanih uz operacionalizaciju ovih kriterijskih varijabli u našem istraživanju. Odnos s vršnjacima mjeren je samoprocjenama djece o tome imaju li prijatelje i koliko ih lako nalaze, koliko sami procjenjuju da se drugi vole s njima igrati i družiti, te rade li nešto češće sami ili s drugima. Iako se slika o sebi formira na osnovu povratnih informacija koje djeca dobivaju iz interakcija s drugima, istraživanja pokazuju da je značajan, ali relativno mali dio varijance samoprocjene socijalne prihvaćenosti moguće objasniti sociometrijskom mjerom vršnjačke prihvaćenosti (Zafiropoulou i sur., 2007). Također, istraživanja pokazuju da su samoprocjene djece u ovoj dobi izrazito pozitivne (Harter, 1998) te često precijenjene. Procjene vršnjaka vjerojatno bi pružile realniju sliku o prihvaćenosti ili statusu pojedinog djeteta u vršnjačkoj skupini, a možemo pretpostaviti i da bi za vršnjačke procjene bilo važno da dijete posjeduje (i pokazuje) socijalne, emocionalne i pred-

akademske vještine obuhvaćene mjerama socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti korištenim u našem istraživanju. No ovako, za dječju vlastitu procjenu odnosa s vršnjacima, te se sposobnosti i vještine nisu pokazale važnima.

Što se tiče emocionalne i bihevioralne uključenosti, tj. sviđanja škole i uključenosti u razredne aktivnosti, pretpostavili smo da ako djeca ne posjeduju pred-akademske vještine i specifične kognitivne sposobnosti koje su im osnova za usvajanje školskog gradiva, škola im može biti manje zabavna, a više mjesto koje izaziva anksioznost i koje žele izbjegavati jer im je teško pratiti gradivo. Također, pretpostavili smo da ako djeca nemaju odgovarajuće socijalne i emocionalne vještine, možda su više opterećena novim socijalnim okruženjem, odnosno novom učiteljicom i vršnjacima s kojima se tek trebaju upoznati i povezati, kao i novim fizičkim kontekstom u kojemu se trebaju snaći, pa se ne mogu opustiti ili uključiti u socijalne aktivnosti i aktivnosti učenja. Međutim, istraživanja pokazuju da je doprinos ranih socijalnih i emocionalnih vještina percepciji škole i uključenosti u najvećoj mjeri indirektan, i to prvenstveno preko socijalnih odnosa formiranih u razredu (Buhs i sur., 2006; Ladd, 1990; Ladd i sur., 1996; Silva i sur., 2011), stoga su ti indirektni odnosi ispitani u okviru drugog istraživačkog problema.

Konačno, moguće objašnjenje odstupanja dobivenih rezultata od očekivanja o važnosti socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti za sve mjerene pokazatelje rane prilagodbe djece na školu proizlazi i iz činjenice da je ovo istraživanje bilo usmjereno isključivo na snage. Neki autori naglašavaju da su zapravo negativni pokazatelji socijalno-emocionalne kompetencije i nedostatak odgovarajućih (kognitivnih) sposobnosti prediktivniji za (neuspješnu) ranu prilagodbu i postizanje akademskog (ne)uspjeha (npr. Buhs i Ladd, 2001; Buhs i sur., 2006; Herndon i sur., 2013; Ladd i Burgess, 2001; Ladd i sur., 1999; Ladd i sur., 1996; Nurmi, 2012; Zarevski, 2012). Ovim istraživanjem ti aspekti nisu obuhvaćeni, niti instrumentima (jer su mjerili samo pozitivne pokazatelje dječje kompetencije) niti karakteristikama uzorka (koji nije u dovoljnoj mjeri obuhvatio djecu niskih (kognitivnih) sposobnosti, što je vidljivo iz deskriptivnih podataka u Tablici 5 u Rezultatima).

5.2. Medijacijska uloga pažnje i socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe

U okviru drugog istraživačkog problema željeli smo ispitati moguću medijacijsku ulogu pažnje i različitih pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe. Ovi su posredujući mehanizmi pretpostavljeni na osnovu teorijskih razmatranja i dosadašnjih empirijskih nalaza koji su se

razvijali u dva pravca. Jedan je usmjeren više na emocionalni dio konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije, te naglašava povezanost emocionalne kompetencije (prvenstveno znanja o emocijama i emocionalne regulacije) s procesima regulacije pažnje kao mogućim mehanizmom koji povezuje socijalno-emocionalnu kompetenciju i akademsku prilagodbu. Taj se pristup temelji na teoriji kontrole pažnje (Eysenck i sur., 2007) i diferencijalnoj teoriji emocija (Izard, 2009) te neuroznanstvenim istraživanjima o povezanosti emocija i viših kognitivnih procesa prema kojima emocionalna reaktivnost i regulacija imaju ključnu ulogu u fokusiranju selektivne pažnje i primjeni mentalnih procesa nužnih za učenje (Blair, 2002). Na osnovu navedenog, pretpostavili smo da će se doprinos socijalno-emocionalne kompetencije akademskoj prilagodbi djece na školu jednim dijelom ostvarivati putem dječje sposobnosti obraćanja i održavanja pažnje.

Drugi pravac teorijskih i empirijskih razmatranja odnosa socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe usmjeren je pak više na socijalni dio konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije. Unutar tog gledišta, naglasak je na važnosti socijalne kompetencije za razvoj podržavajućih socijalnih odnosa u školi kao mehanizma koji povezuje socijalno-emocionalnu kompetenciju i akademsku prilagodbu. Ovaj pristup temelji se na modelima *dijete x (socijalna) okolina*, ili konkretnije na modelu rane prilagodbe Birch i Ladda (1996), prema kojemu su socijalni odnosi u školi posredujući faktori između karakteristika djeteta i školske prilagodbe i uspjeha jer djeci u školskom kontekstu predstavljaju izvore emocionalne i instrumentalne podrške. Na osnovu navedenog, pretpostavili smo da će se doprinos socijalno-emocionalne kompetencije akademskoj prilagodbi djece na školu djelomično ostvarivati putem socijalne prilagodbe, pri čemu će socijalni odnosi u školi (s učiteljicom i vršnjacima) posredovati odnos socijalno-emocionalne kompetencije i ostalih pokazatelja socijalne prilagodbe (percepcije škole i uključenosti), koji će zatim doprinositi akademskoj prilagodbi učenika/ica.

Kako bismo provjerili sve navedene pretpostavke, proveli smo strukturalno modeliranje. Konačni model prikazan je na Slici 6 u Rezultatima. Modelom je objašnjeno 64% varijance akademske prilagodbe učenika/ica, pri čemu su se značajnim prediktorima pokazali indirektni efekti socijalno-emocionalne kompetencije i preko pažnje i preko dijela pokazatelja socijalne prilagodbe (odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica), zatim indirektni efekti socijalnih odnosa u razredu (s učiteljicom i s vršnjacima) preko uključenosti učenika/ica, te direktni efekti pažnje i uključenosti učenika/ica. Zbog preglednosti i jednostavnijeg praćenja dobivenih rezultata, u nastavku je model izložen i interpretiran dio po dio.

Pažnja kao medijator u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe

U skladu s pretpostavkama prvog spomenutog pravca, socijalno-emocionalna kompetencija djeteta pokazala se značajnim prediktorom pažnje. Djecu koju su roditelji na početku školske godine procijenili socijalno i emocionalno kompetentnijom, učiteljice su procijenile koncentriranijom i pažljivijom tijekom školske godine. Nadalje, rezultati su pokazali da je pažnja značajan prediktor akademske prilagodbe. Djeca za koju su učiteljice procijenile da u većoj mjeri obraćaju pažnju, koncentriraju se, ustraju na zadacima i ne daju se omesti, pokazala su bolju akademsku prilagodbu na kraju prvog razreda. Osim toga, medijacijski test pokazao je da je pažnja značajan medijator u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe učenika/ica ($IE = 0,04, p < 0,05$), čime je potvrđena prva pretpostavka u okviru ovog istraživačkog problema.

Objašnjenje ovog odnosa prema nalazima neuroznanstvenih istraživanja navodi Blair (2002), sugerirajući da neučinkovita regulacija emocija (npr. povlačenje ili nemir kao odgovor na anksioznost ili *acting-out* kao odgovor na frustraciju) interferira ili fiziološki inhibira dijete u korištenju viših kognitivnih procesa (npr. radnog pamćenja, pažnje i planiranja) u razredu. Jedna posljedica te nemogućnosti korištenja viših kognitivnih procesa je nemogućnost obraćanja pažnje na informacije koje učitelj/ica iznosi u razredu i njihovo zadržavanje. Dakle, ako djeci nedostaju vještine nošenja s izazovima početnog školovanja (novi akademski zahtjevi, novi standardi ponašanja, u novom socijalnom i fizičkom kontekstu) i emocijama koje ih prate (poput uzbuđenja, anksioznosti, straha, te emocija povezanih s učenjem poput krivnje, srama, dosade i ponosa), ona teško mogu učiti čitati, pisati ili računati. Razlog tome je što ih emocionalni i/ili ponašajni problemi ometaju u učenju usmjeravajući im pažnju na reguliranje emocija i ponašanja, umjesto na zadatke i učenje, interferirajući na taj način s usvajanjem osnovnih akademskih vještina. Navedeno je sukladno i objašnjenju koje pruža teorija kontrole pažnje (Eysenck i sur., 2007), prema kojoj raspodjela resursa pažnje na upravljanje emocijama može umanjiti dječju sposobnost razmišljanja i slušanja na satu, te objašnjenju prema teoriji diferencijalnih emocija (Izard, 2009), prema kojoj emocionalna kompetencija omogućava djeci adaptivno korištenje (pozitivnih) emocija kao motivatora za usmjeravanje pažnje na radne zadatke i izbjegavanje distrakcija. Nekoliko longitudinalnih istraživanja provedenih s djecom u vrtiću, predškoli i/ili prvom razredu škole (Trentacosta i Izard, 2007; King, 2010; Rhoades i sur., 2011) potvrdilo je tako pretpostavljenu medijacijsku ulogu pažnje u odnosu emocionalne regulacije i znanja o emocijama s akademskom kompetencijom, dok je naše istraživanje proširilo taj odnos na širi konstrukt socijalno-emocionalne kompetencije.

Pokazatelji socijalne prilagodbe kao medijatori u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe

U skladu s pretpostavkama drugog spomenutog pravca teorijskih i empirijskih razmatranja odnosa socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe, socijalno-emocionalna kompetencija u ovom je istraživanju značajno predviđala odnos učenika/ica s učiteljicom, pri čemu su učiteljice procijenile bliskijim svoj odnos s onom djecom koju su roditelji na početku školske godine procijenili socijalno-emocionalno kompetentnijom. Nadalje, značajnom se pokazala izravna veza odnosa učenika/ica s učiteljicom i akademske prilagodbe. Međutim, dobiveni regresijski koeficijent je negativnog predznaka ($\beta = -0,23$, $p < 0,05$) ukazujući na to da djeca koja imaju bliskiji odnos sa svojim učiteljicama pokazuju lošiju akademsku prilagodbu. Iako se ovaj nalaz čini kontraintuitivnim, nužno ga je sagledati kao dvosmjernan korelacijski odnos, a ne uzročno-posljedični. Naime, učiteljice u prvim razredima s većinom djece u svom razredu razvijaju blizak odnos, a možda posebice s onom djecom koja slabije napreduju u akademskom smislu jer njima vjerojatno češće posvećuju pažnju i pružaju im podršku. Ipak, valja obratiti pažnju na to kako su bivarijatne korelacije odnosa s učiteljicom sa svim indikatorima akademske prilagodbe pozitivne (Tablica 6 u Prilogu), stoga negativan regresijski koeficijent može proizlaziti iz supresorske uloge ove varijable u postavljenom modelu (značajno doprinosi predikciji otklanjanjem nevaljanog dijela varijance drugih značajnih prediktora s kojima je u korelaciji, u ovom slučaju varijance uključenosti učenika/ica s kojom je u većoj korelaciji nego s kriterijskim varijablama), odnosno njezin doprinos objašnjenju akademske prilagodbe je prvenstveno indirektan. Iako dio postojećih istraživanja ukazuje na direktan doprinos kvalitete odnosa s učiteljem/icom akademskom uspjehu (Birch i Ladd, 1997; Hamre i Pianta, 2001; Pianta i Stuhlman, 2004), druga istraživanja ukazuju na veću važnost njegova doprinosa ostalim pokazateljima socijalne prilagodbe na školu, te time posredan doprinos akademskoj prilagodbi učenika/ica (Birch i Ladd, 1996; Roorda i sur., 2011). Da ovoj direktnoj vezi neočekivanog predznaka nije potrebno davati veću težinu i prostor u interpretaciji govori i podatak da se medijacijski efekt odnosa s učiteljicom između socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe učenika/ica nije pokazao značajnim ($IE = -0,03$ $p > 0,05$), stoga će veći naglasak u interpretaciji rezultata biti na pretpostavljenoj i očekivanoj serijalnoj medijaciji različitih pokazatelja socijalne prilagodbe.

Odnos s učiteljicom, koji je medijatorska varijabla, pokazao se prediktivnim za uključenost učenika/ica, koja izravno predviđa akademsku prilagodbu. Djecu s kojom imaju bliskiji odnos učiteljice procjenjuju više angažiranom i uključenom u aktivnosti na satu, a djeca

koja su više uključena (odgovorno se ponašaju, u skladu sa zahtjevima i ulogom učenika, suradljiva su i poslušna, ustrajna i zainteresirana) pokazuju bolju akademsku prilagodbu na kraju prvog razreda. Najviši regresijski koeficijent u ovom modelu dobiven je upravo za predikciju uključenosti učenika/ica na osnovu odnosa s učiteljicom ($\beta = 0,69$), a zatim za predikciju akademske prilagodbe na osnovu uključenosti učenika/ica ($\beta = 0,68$). Ovaj rezultat u skladu je s nalazima meta-analize Roorda i suradnika (2011), koja pokazuje da je kvaliteta odnosa učitelja/ica i učenika/ica važnija za angažiranost ili uključenost učenika/ica (srednja do velika veličina učinka), nego direktno za njihov akademski uspjeh (mala do srednja veličina učinka), te da je uključenost najvjerojatniji medijator u tom odnosu (srednja veličina učinka za vezu uključenosti i akademskog uspjeha). Na temelju medijacijskih testova u našem istraživanju, utvrdili smo da je medijacijski efekt odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica u odnosu između socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe učenika/ica statistički značajan ($IE = 0,08$, $p = 0,01$). Dakle, djeca koja su socijalno i emocionalno kompetentnija formiraju bliske odnose sa svojim učiteljicama, što potom doprinosi njihovoj većoj uključenosti u razredne aktivnosti, zahvaljujući kojoj djeca postižu bolje rezultate na kraju školske godine. Dobiveni rezultat može se objasniti i teorijom privrženosti i motivacijskim teorijama, jer bliski, podržavajući odnos s učiteljem/icom pomaže djeci da se osjećaju sigurnom, povezanom i prihvaćenom, što je izrazito važno za prilagodbu na početku školovanja jer potiče pozitivne osjećaje prema školi i promiče uključivanje u aktivnosti učenja (Birch i Ladd, 1996; Skinner i Belmont, 1993; Valeski i Stipek, 2001). Kvaliteta formiranih odnosa može predstavljati izvor podrške ili stresa koji motivira ili inhibira dijete u sudjelovanju u razrednim aktivnostima (Birch i Ladd, 1996). Viša razina uključenosti učenika/ica u razredne aktivnosti predstavlja pak adaptivan odgovor na školsku kulturu i zahtjeve jer stvara prilike za učenje pa uključena djeca više profitiraju od nastave. Takav je posredujući odnos dobio određenu potvrdu u dosadašnjim istraživanjima (npr. Hughes i sur., 2008; Ladd i sur., 1999).

Suprotno očekivanjima, dva se medijacijska odnosa nisu pokazala značajnima. Odnos s vršnjacima nije se pokazao značajnim medijatorom odnosa socijalno-emocionalne kompetencije sa sviđanjem škole, uključeñošću i akademskom prilagodbom učenika/ica. Isto tako, sviđanje škole nije se pokazalo značajnim medijatorom u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i socijalnih odnosa s uključeñošću i akademskom prilagodbom učenika/ica. Početna pretpostavka o serijalnoj medijaciji različitih pokazatelja socijalne prilagodbe učenika/ica, predviđena modelom u okviru drugog istraživačkog problema, stoga je samo jednim dijelom potvrđena. Budući da neznačajnost odnosa s vršnjacima kao medijatora proizlazi iz neznačajnosti socijalno-emocionalne kompetencije kao prediktora odnosa s

vršnjacima, mogući razlozi razmatrani su prilikom analize rezultata prvog istraživačkog problema (str. 99). Razlozi za neznačajnost medijacijske uloge svidanja škole analizirani su u nastavku teksta, u okviru analize međusobnih odnosa različitih pokazatelja rane prilagodbe na školu pretpostavljenih u testiranom modelu.

Usporedbom dvaju značajnih medijacijskih efekta, utvrdili smo da je indirektni efekt socijalno-emocionalne kompetencije na akademsku prilagodbu veći preko odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica ($IE = 0,08$), nego preko pažnje ($IE = 0,04$), iako su oba efekta po svojoj jačini mala. Do sada je samo jedno istraživanje, koliko nam je poznato, ispitalo oba medijacijska mehanizma. U tom je istraživanju (Trentacosta i Izard, 2007) samo pažnja bila značajan medijator, dok odnos s vršnjacima, kao ni odnos s učiteljem/icom, nisu bili. No, prediktor u tom istraživanju bila je samo emocionalna, ne socijalno-emocionalna kompetencija (dakle, znanje o emocijama i emocionalna regulacija, bez socijalnih vještina i drugih socijalnih aspekata ovog konstrukta), a kako je odnos emocionalne kompetencije i pažnje empirijski potkrijepljen njihovom vezom na fiziološkoj razini, rezultat tog istraživanja nije iznenađujuć. Međutim, kada se uzmu u obzir i socijalni aspekti socijalno-emocionalne kompetencije, te serijalna medijacija više pokazatelja socijalne prilagodbe, veći neizravni efekt preko socijalnih odnosa dobiven u našem istraživanju postaje razumljiv i metodološki očekivan.

Međuodnos različitih pokazatelja rane prilagodbe djece na školu

Iako se socijalne i emocionalne vještine s kojima djeca dolaze u školu nisu pokazale važnima za dječju percepciju njihove vlastite socijalne prihvaćenosti, djeca koja se procjenjuju prihvaćenom, odnosno koja procjenjuju da imaju prijatelje, lako ih nalaze i da se druga djeca vole s njima igrati i družiti, iskazala su pozitivniji stav prema školi. Također, ta su djeca i više uključena u razredne aktivnosti, što dovodi do bolje akademske prilagodbe tih učenika/ica (Slika 6 u Rezultatima). Dobiveni rezultati sukladni su dosadašnjim istraživanjima koja su pokazala da djeca koja formiraju pozitivne odnose s vršnjacima pozitivnije percipiraju školu (Ladd, 1990; Ladd i sur., 1996) i više su uključena (Betts i sur., 2012) jer dobar odnos s vršnjacima u razredu može učiniti zadatke zabavnijim i zanimljivijim i tako promicati aktivno sudjelovanje učenika/ica u razrednim aktivnostima, a dijeljenje resursa i važnih informacija o školi i zadacima voditi promicanju akademskog uspjeha (Denham i Brown, 2010). Osjećaj pripadanja vršnjačkoj skupini stvara pozitivnu atmosferu i stoga se djeci škola može više sviđati kao mjesto zabave i druženja, dok odbačena djeca imaju negativnu percepciju škole i iskazuju veću tendenciju njezina izbjegavanja (Buhs i sur., 2006; Ladd i sur., 1996). Također, djeca koja su prihvaćena više se uključuju u razredne aktivnosti, a djeca koja su aktivno uključena u

razredne aktivnosti više profitiraju od nastave nego djeca koja nisu angažirana u razredu i školi (Bossaert i sur., 2011; Buhs i Ladd, 2001; Buhs i sur., 2006; Ladd i sur., 1999).

Socijalni odnosi u razredu, i s vršnjacima i s učiteljicom, pokazali su se prediktivnima za dječju percepciju škole, no pozitivna percepcija škole nije se pokazala značajnim prediktorom uključenosti, kao ni akademske prilagodbe učenika/ica. Istraživači su tek 90-ih godina 20. stoljeća počeli istraživati dječje afektivne reakcije na školu kao prediktore školske prilagodbe, temeljeći na preventivskoj znanosti pretpostavku da negativne emocionalne reakcije, kada su povezane s izazovima kao što je polazak u školu, predstavljaju rizične faktore za ranu prilagodbu (Ladd i sur., 2000). Kako navode Birch i Ladd (1996), djeca čija je percepcija i afektivno iskustvo u školi pozitivno, vjerojatnije će se osjećati ugodno u školi i stoga biti u mogućnosti bolje iskoristiti prilike za učenje te više profitirati od obrazovnog iskustva, nego djeca koja se osjećaju neugodno. Iako neka dosadašnja istraživanja daju podršku toj pretpostavci (npr. Ladd i Dinella, 2009; Ladd i sur., 2000), u našem istraživanju taj odnos nije utvrđen. Kako navodi Smith (2011), budući da je sviđanje škole mjera općeg uživanja u školi i time emocionalne uključenosti učenika/ica, a akademska prilagodba mjera akademskih sposobnosti i postignuća, možda nije prikladno očekivati da jedno predviđa drugo jer je moguće da dijete ne uživa u socijalnom okruženju koje ima u školi, a ipak postiže dobar uspjeh u učenju (Smith, 2011), kao što je moguće i da uživa u socijalnom okruženju zbog zabave i druženja koje mu pruža, ali ga/ju to ne potiče na učenje i postizanje uspjeha.

Ukupno gledano, rezultati utvrđeni u okviru drugog istraživačkog problema većinom su sukladni nalazima ranijih istraživanja, te je varijablama uključenim u ovaj model objašnjen značajni dio varijance akademske prilagodbe učenika/ica (64%). Ipak, pri interpretaciji treba uzeti u obzir malu jačinu medijacijskih efekata, te činjenicu da modelom nije objašnjen statistički značajan postotak varijance pažnje, kao ni statistički značajan postotak varijance odnosa učenika/ica s učiteljicom, što znači da je medijacijska uloga pažnje i odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica u ovom kontekstu slaba i nestabilna. Međutim, njihova je prediktorska uloga itekako značajna za ranu prilagodbu na školu, potvrđujući pretpostavku modela *dijete x okolina* prema kojoj su procesi koji se odvijaju u školi (u ovom istraživanju, npr. socijalni odnosi koje djeca formiraju s učiteljicom i vršnjacima), dakle koji su proksimalni za mjerene školske ishode, značajniji nego distalni faktori mjereni pri polasku u školu (u ovom slučaju, socijalno-emocionalna kompetencija djeteta) (Archambault i sur., 2013; Ladd i sur., 1999).

5.3. Prediktivna važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu te interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe na školu

U okviru trećeg istraživačkog problema, željeli smo ispitati i usporediti prediktivnu važnost kontekstualnih faktora za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu, u odnosu na individualne, te ispitati postoji li interakcija kontekstualnih i individualnih faktora u predviđanju prilagodbe djeteta na školu. Pretpostavili smo da će djeca čiji su roditelji bolje informirani i više uključeni u proces tranzicije u školu pokazivati bolju prilagodbu na školu, kao i djeca upisana u „spremnije“ škole. Osim toga, pretpostavili smo da će prediktivna važnost kontekstualnih faktora biti manja nego prediktivna važnost individualnih faktora, te da će informiranost i uključenost roditelja u tranziciju i pripremljenost škole biti važniji za prilagodbu djece slabije razvijenih specifičnih kognitivnih sposobnosti i socijalno-emocionalne kompetencije. Kako bismo odgovorili na ovaj istraživački problem, proveli smo višerazinsko modeliranje, a rezultati najvećim dijelom nisu potvrdili postavljene hipoteze.

Od dviju ispitanih varijabli s obiteljske razine kontekstualnih faktora (informiranost i uključenost roditelja u tranziciju), jedna se pokazala značajnim prediktorom, i to samo za akademsku prilagodbu učenika/ica (Tablica 5 u Rezultatima). Riječ je o informiranosti roditelja, a dobiveni regresijski koeficijent neočekivano je negativnog predznaka, sugerirajući da djeca čiji roditelji procjenjuju da su im informacije o polasku u školu u većoj mjeri dostupne, odnosno koji su bolje informirani, pokazuju lošiju akademsku prilagodbu na kraju prvog razreda. Međutim, kada ovaj nalaz sagledamo u kontekstu ostalih rezultata ovog istraživanja, njegov smisao postaje jasniji. Naime, informiranost roditelja u negativnoj je korelaciji i s rezultatom na testu specifičnih kognitivnih sposobnosti (Tablica 6 u Prilogu), što znači da se roditelji djece slabije razvijenih specifičnih kognitivnih sposobnosti više informiraju, vjerojatno kako bi mogli u većoj mjeri svojoj djeci pružiti podršku tijekom tranzicije u školu, za koju možda pretpostavljaju da im ne će biti jednostavna jer su svjesni njihovih sposobnosti. Dakle, više informiranima procjenjuju se roditelji djece koja imaju veću vjerojatnost postizanja slabije akademske prilagodbe, dok zaključak da će informiranje roditelja o polasku u školu dovesti do slabije akademske prilagodbe djeteta ne bi bio ni logičan ni opravdan. Za različite pokazatelje socijalne prilagodbe učenika/ica, informiranost njihovih roditelja nije bila značajan prediktor, dok uključenost roditelja u tranziciju, mjerena brojem tranzicijskih aktivnosti u kojima su roditelji sudjelovali, nije bila značajan prediktor niti socijalne niti akademske prilagodbe učenika/ica (Tablica 5 u Rezultatima).

Smatra se da sudjelovanje roditelja u tranzicijskoj praksi škole i/ili predškolske ustanove koju prije škole pohađa njihovo dijete olakšava tranziciju djeteta u školu zbog najmanje dva razloga. Prvo, jer doprinosi razvoju odnosa između roditelja i budućeg učitelja/ice djeteta, a time i uključivanju roditelja u obrazovanje djeteta dalje tijekom školske godine (Rimm-Kaufman i Pianta, 2000; Schulting i sur., 2005). Razvoj odnosa između roditelja i učitelja/ice djeteta prema ekološkom i dinamičnom modelu tranzicije Rimm-Kaufman i Pianta (2000) jedan je od ključnih faktora koji doprinosi uspješnoj tranziciji i ranoj školskoj prilagodbi jer stvara socijalnu mrežu podrške koja može ublažiti stres koji prati dječju tranziciju u školu. Drugo, upoznavanje roditelja sa školom i izazovima s kojima će se njihovo dijete vjerojatno susresti kada krene u školu može povećati samopouzdanje roditelja i smanjiti njihov stres kako bi bili u mogućnosti bolje pomoći svom djetetu i dati mu podršku u prilagodbi na školu (CEIEC, 2008; Giallo i sur., 2010). Međutim, unatoč naglašavanju važnosti roditeljske informiranosti i uključenosti u tranziciju za uspješnu ranu prilagodbu u tranzicijskoj literaturi, vrlo mali broj istraživanja je ispitao taj odnos ili se uopće bavio tranzicijom u školu iz roditeljske perspektive.

Istraživanja koja su se bavila perspektivom roditelja, utvrdila su da bi roditelji željeli imati više informacija i biti više uključeni u proces tranzicije svog djeteta u školu (npr. McIntyre i sur., 2007; Wildenger i McIntyre, 2011) te da vjeruju da njihova uključenost ima pozitivan utjecaj na dječju školsku prilagodbu (Kang, 2010). Unatoč tome, dva istraživanja koja su direktno ispitala prediktivnu važnost roditeljske uključenosti u tranziciju, mjerenu brojem tranzicijskih aktivnosti u kojima su roditelji sudjelovali, pokazala su da nakon kontrole drugih relevantnih faktora (npr. spola i dobi djeteta, prethodnog obrazovnog iskustva i obiteljskog socio-ekonomskog statusa), roditeljska uključenost nije značajan prediktor socijalne (Kang, 2010; Wildenger i McIntyre, 2012) niti akademske (Kang, 2010) prilagodbe učenika/ica na školu. Čini se da ovaj način mjerenja roditeljske uključenosti u tranziciju ne zahvaća onaj dio konstrukta za koji se pretpostavlja da ima ulogu u olakšavanju procesa tranzicije djece u školu. Kao što navode Hill (2001) i Reynolds i suradnici (1992), sam kontakt škole i roditelja, bilo da ga iniciraju učitelji/ce ili roditelji, nije nužno značajan za dječju prilagodbu na školu, već je ključna kvaliteta tog kontakta. Dakle, iako roditelji u našem istraživanju izvještavaju da su sudjelovali u prosjeku u polovici ispitanih tranzicijskih aktivnosti (šest od 12 ponuđenih), te se procjenjuju dobro informiranima o tranziciji, pitanje je koliko to procjenjuju korisnim za uspostavljanje kontakta i razvoj odnosa s budućom učiteljicom svog djeteta te za smanjenje stresa koji prati njihovu i dječju tranziciju u školu, za što se pretpostavlja da su mehanizmi kojima uključenost roditelja doprinosi ranoj dječjoj školskoj prilagodbi. Zahvaćanjem tih aspekata uključenosti roditelja, možda bismo dobili rezultate sukladne teorijskim očekivanjima.

Što se tiče kontekstualnih varijabli izmjerenih na razini razreda i škole, rezultati su pokazali da njihovu prediktivnost ima smisla ispitivati samo za manji dio pokazatelja dječje školske prilagodbe. Naime, između razreda i škola koji su sudjelovali u ovom istraživanju nije utvrđen značajni varijabilitet na većini kriterijskih varijabli (Tablice 8 i 9 u Prilogu), što znači da se međusobno ne razlikuju u izmjerenim indikatorima prilagodbe djece na školu pa nema smisla tražiti razloge (nepostojećih) razlika među varijablama ispitanim na razini razreda ili škola. Kriterijske varijable za koje jest utvrđen značajni varijabilitet između razreda, ali ne i između škola, su akademska prilagodba i odnos učenika/ica s učiteljicom, no niti jedna kontekstualna varijabla s razredne razine (osobna spremnost učiteljice za rad s djecom u prvom razredu, učiteljska procjena karakteristika spremne škole i broj tranzicijskih aktivnosti upotrijebljen u tekućoj školskoj godini) nije se pokazala statistički značajnim prediktorom tih pokazatelja rane dječje školske prilagodbe (Tablica 5 u Rezultatima), što znači da razlike između razreda u navedenim pokazateljima prilagodbe proizlaze iz nekih drugih karakteristika razreda kao zajednice i/ili karakteristika učiteljica koje ovim istraživanjem nisu obuhvaćene.

U suvremenoj konceptualizaciji spremnosti za školu, sve se više naglašava važnost pripreme škole za djecu te procesa tranzicije kao međuodnosa svih uključenih sudionika, naspram ranijeg naglašavanja samo individualnih karakteristika djeteta. Pritom se kao ključni aspekt spremne škole navodi način na koji škola pomaže djeci prilikom tranzicije u školu, što je najčešće putem tranzicijskih postupaka kojima se djecu i roditelje formalnim i neformalnim putem upoznaje sa školskim kontekstom, praksom i procedurama, kojima se stvara veza između roditelja i škole i prikupljaju informacije o djeci koja dolaze. Međutim, kao i u slučaju povezanosti roditeljske uključenosti u tranziciju s kasnijim školskim ishodima djece, iako se u literaturi naglašava važnost tranzicijske prakse škole i povezivanja svih sudionika tranzicijskog procesa kako bi se djeci olakšao polazak u školu i rana prilagodba, mali broj istraživanja je do sada pokušao ustanoviti vezu između karakteristika spremne škole i korištenja tranzicijskih aktivnosti te rane školske prilagodbe učenika/ica. Ona koja jesu, pokazuju da se na osnovu broja implementiranih tranzicijskih aktivnosti može predvidjeti rana prilagodba, pri čemu djeca koja pohađaju vrtiće ili škole s većim brojem tranzicijskih programa pokazuju veći stupanj socijalne (LoCasale-Crouch i sur., 2008; Margetts, 2003) i akademske (Ahtola i sur., 2011; Schulting i sur., 2005) prilagodbe na školu. Ipak, treba uzeti u obzir da je efekt ovako formiranog indeksa tranzicijskih aktivnosti (ukupan broj upotrijebljenih tranzicijskih aktivnosti) na ranu dječju školsku prilagodbu mali, a istraživanja u kojima se pokazao značajnim provedena su na nekoliko stotina razreda i škola, dok je statistička snaga u dokazivanju tog efekta u našem istraživanju daleko manja zbog malog broja razreda i škola. Također, istraživanja koja su

ispitala prediktivnost ne samo ukupnog indeksa, već i pojedinih tranzicijskih aktivnosti (Ahtola i sur., 2011; LoCasale-Crouch i sur., 2008), pokazala su da je za ranu prilagodbu učenika/ica zapravo ključna suradnja predškolskih i osnovnoškolskih učitelja/ica na kurikulumu, koja stvara kontinuitet odgojno-obrazovnog procesa, omogućava raspravu i dogovor oko ciljeva odgoja i obrazovanja između predškole (vrtića) i škole, omogućavajući neprekinuto iskustvo poučavanja i učenja za učitelje/ice i za djecu. Tranzicijske aktivnosti ispitane u našem istraživanju bile su usmjerene isključivo na djecu i roditelje, dok suradnja škole i predškolskih institucija njima nije obuhvaćena. Dodatni mogući razlog zašto se ispitane tranzicijske aktivnosti nisu pokazale statistički značajnima u predviđanju rane dječje školske prilagodbe je njihovo trajanje – riječ je prvenstveno o jednokratnim aktivnostima, dok neki autori naglašavaju da bi aktivnosti, da bi imale učinka na razvoj, trebale biti relativno redovite te se odvijati tijekom dužeg vremenskog perioda (Ahtola i sur., 2011). Pianta i suradnici (1999) navode da je za učinkovitost tranzicijskih postupaka važno da ih inicira škola, kojoj je zadatak doprijeti do roditelja i do vrtića i povezati se s njima, ali i da bi taj kontakt trebalo ostvariti prije nego djeca krenu u školu, te da bi trebao biti intenzivniji, osobni, a ne generički.

Osim tranzicijskih aktivnosti, u našem su istraživanju ispitana i druga obilježja spremne škole kao mogući prediktori rane dječje školske prilagodbe (npr. osobna spremnost učiteljica, mogućnost profesionalnog razvoja, kvaliteta fizičkog prostora te komunikacija škole i roditelja), no ni te se varijable nisu pokazale značajnima. Spremnost škole mjerena je upitnikom konstruiranim po uzoru na američki nacionalno validirani instrument namijenjen cjelovitoj procjeni spremnosti škole, odnosno školske politike i prakse koja određuje je li škola spremna podržati učenje sve djece i zadovoljiti njihove potrebe tijekom tranzicije, no odabrane čestice primijenjene u ovom istraživanju možda u većoj mjeri odražavaju kvalitetu škole općenito nego specifično njezinu spremnost za nove učenike/ice, iako se i ta opća obilježja inače povezuju s uspješnom prilagodbom učenika/ica (Broström, 2002). Kao mogući razlog statističke neznačajnosti ove varijable kao prediktora svakako treba uzeti u obzir i relativnu homogenost razreda i škola na ispitivanim obilježjima vidljivu iz deskriptivnih podataka (Tablica 4 u Rezultatima), a koja vjerojatno proizlazi iz toga što su na sudjelovanje u istraživanju pristajale one škole i one učiteljice koje u većoj mjeri imaju izražene ispitane karakteristike (spremnost učiteljica, mogućnost profesionalnog razvoja, kvalitetna opremljenost škole, angažiranost u tranziciji i slično).

Istraživačkim problemom pretpostavili smo i postojanje interakcija između karakteristika djeteta i obiteljskog konteksta, kao i postojanje interakcija između karakteristika djeteta i školskog konteksta, odnosno moderatorski efekt obiteljskih i razrednih/školskih

varijabli na povezanost karakteristika djeteta i njegove/njezine prilagodbe na školu. Pretpostavili smo da će informiranost i uključenost roditelja u tranziciju i pripremljenost škole biti važniji za prilagodbu djece slabije razvijenih specifičnih kognitivnih sposobnosti i socijalno-emocionalne kompetencije. Međutim, ova pretpostavka nije potvrđena. Jedina interakcija između individualnih karakteristika djeteta i karakteristika obiteljskog konteksta čiju smo značajnost mogli testirati, interakcija specifičnih kognitivnih sposobnosti i uključenosti roditelja u tranziciju u predikciji akademske prilagodbe, nije se pokazala značajnom (Tablica 5 u Rezultatima), dok za preostale interakcije varijabli nisu bili zadovoljeni statistički preduvjeti pa ih nismo ni provjeravali. Što se tiče interakcija između karakteristika djeteta i razrednog/školskog konteksta, budući da se niti jedna varijabla s razredne razine nije pokazala značajnim prediktorom, nismo imali osnovu za provjeru interakcija varijabli s individualne i razredne razine. Drugim riječima, u provedenom istraživanju karakteristike obiteljske i školske okoline prilikom tranzicije u školu nisu se pokazale značajnim moderatorima odnosa individualnih karakteristika djeteta i pokazatelja rane dječje socijalne i akademske prilagodbe.

Dosadašnja malobrojna istraživanja ovih kontekstualnih odrednica rane prilagodbe na školu (tranzicijskih aktivnosti vrtića i/ili škola i roditeljske uključenosti), pokazala su da djeca s rizikom razvoja ranih problema prilagodbe (u ovim istraživanjima, to su bila djeca iz obitelji nižeg socioekonomskog statusa) mogu posebno profitirati od stvaranja mreže podrške kontaktom između roditelja, vrtića i škola (LoCasale-Crouch i sur., 2008; Schulting i sur., 2005). Njihovi rezultati pokazali su da je, i nakon kontrole drugih relevantnih faktora, pozitivan efekt tranzicijskih aktivnosti i roditeljske uključenosti bio veći za djecu nižeg financijskog statusa i manje obrazovanih majki, nego za djecu višeg financijskog statusa i obrazovanih majki. Na osnovu navedenog pretpostavljeno je da bi djeca koju neke druge individualne karakteristike čine rizičnom, poput slabije razvijenih specifičnih kognitivnih sposobnosti i socijalno-emocionalne kompetencije, mogla više profitirati od informiranosti i uključenosti roditelja u tranziciju te pripremljenosti škole. Razlog zbog kojega to nije utvrđeno može počivati na već spomenutoj samo-selekcioniranosti, ne samo škola, već i obitelji koje su pristale sudjelovati u našem istraživanju i dozvolile sudjelovanje svoje djece, zbog čega u uzorku možda nisu u dovoljnoj mjeri bila zastupljena djeca s različitim razvojnim rizicima za koju bi ove kontekstualne varijable mogle biti osobito važne.

Dakle, kontekstualni faktori mjereni u našem istraživanju (informiranost i uključenost roditelja u tranziciju te karakteristike spremne škole) uglavnom nisu doprinijeli ranoj socijalnoj i akademskoj prilagodbi djece na školu, niti su se pokazali značajnim moderatorima odnosa individualnih karakteristika djeteta i promatranih pokazatelja rane dječje školske prilagodbe.

5.4. Moderatorska uloga spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djeteta na školu

U okviru četvrtog istraživačkog problema, željeli smo ispitati moguću moderatorsku ulogu spola u odnosu individualnih i kontekstualnih faktora i rane prilagodbe djeteta na školu. Zbog nekonzistentnih nalaza dosadašnjih istraživanja o spolnim razlikama u obrascima odnosa promatranih u okviru postavljenog modela rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu, za ovaj je istraživački problem postavljena nedirektivna hipoteza, odnosno željeli smo ispitati moderira li spol uopće, i kako, odnose među istraživanim varijablama. Kako bismo odgovorili na ovaj problem, proveli smo strukturalno i višerazinsko modeliranje.

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su da spol nema moderatorsku ulogu u odnosu individualnih karakteristika djeteta (socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti) i socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu (Slika 7 u Rezultatima). I kod djevojčica i kod dječaka utvrđeni su jednaki odnosi, sukladni rezultatima utvrđenim na ukupnom uzorku – značajnim prediktorom akademske prilagodbe pokazale su se samo specifične kognitivne sposobnosti djece, koje su se ujedno pokazale značajnim prediktorom i uključenosti učenika/ica i odnosa s učiteljicom na oba uzorka. Regresijski koeficijenti nešto su viši kod djevojčica nego kod dječaka, te je u skladu s time kod djevojčica objašnjen veći postotak varijance ovih kriterijskih varijabli - 76% varijance akademske prilagodbe, dok je kod dječaka objašnjeno 50%, zatim 41% varijance uključenosti učenika, naspram 24% varijance uključenosti učenika, te 9% varijance odnosa učenika s učiteljicom, dok je kod dječaka objašnjeno 2% varijance odnosa s učiteljicom. Dakle, čini se da su specifične kognitivne sposobnosti koje djeca imaju na početku školske godine (grafomotorika, perceptivna diskriminacija i poznavanje činjenica i brojeva) nešto bolji prediktori rane školske prilagodbe djevojčica, iako moderatorska uloga spola ovdje nije značajna, što znači da među utvrđenim regresijskim koeficijentima (Slika 7) nema statistički značajne razlike između djevojčica i dječaka. Socijalno-emocionalna kompetencija djece nije se pokazala značajnim prediktorom niti jednog pokazatelja prilagodbe na školu na zasebnim uzorcima djevojčica i dječaka. Iako je na ukupnom uzorku socijalno-emocionalna kompetencija predviđala odnos s učiteljicom, taj je efekt bio malen, stoga je očekivano da se u analizama na zasebnim uzorcima zbog manjeg broja sudionika nije pokazao značajnim. Navedeni rezultati odstupaju od očekivanja o važnosti socijalno-emocionalne kompetencije za ranu dječju školsku prilagodbu temeljenih na teorijskim i dosadašnjim empirijskim nalazima, no jednaki su za djevojčice i dječake, stoga mogući razlozi odstupanja rezultata od očekivanja odgovaraju onima analiziranim u ranijem tekstu, u odgovoru na prvi istraživački problem ovog istraživanja (str. 98-100). Dobiveni

rezultat o nepostojanju moderatorske uloge spola sukladan je nalazima meta-analize Duncana i suradnika (2007), koja je pokazala da je utjecaj različitih pred-akademske i socijalno-emocionalnih vještina izmjerenih pri polasku u školu podjednak za kasniji uspjeh djevojčica i dječaka.

Moderatorska uloga spola nije se pokazala statistički značajnom ni u promatranom odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe posredovanom pažnjom i različitim pokazateljima socijalne prilagodbe (Slika 8 u Rezultatima). Obrasci odnosa među istraživanim varijablama unutar ovog istraživačkog problema pokazali su se jednakima kod djevojčica i kod dječaka te jednakima rezultatima utvrđenim na ukupnom uzorku, analiziranim u okviru drugog istraživačkog problema. Medijacijski testovi ukazali su na statistički značajan, ali mali medijacijski efekt odnosa s učiteljicom i uključenosti učenika/ica između socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica i akademske prilagodbe, te mali medijacijski efekt pažnje u promatranom odnosu, koji je na granici statističke značajnosti. Modelom postavljenim u okviru ovog istraživačkog problema objašnjen je značajan i podjednak dio varijance akademske prilagodbe djevojčica (59%) i dječaka (63%), pri čemu su u oba uzorka najveći regresijski koeficijenti dobiveni za predikciju uključenosti učenika/ica na osnovu odnosa s učiteljicom ($\beta_z = 0,60$, $\beta_m = 0,71$), te za predikciju akademske prilagodbe na osnovu uključenosti učenika/ica ($\beta_z = 0,50$, $\beta_m = 0,53$), dok su najmanji značajni regresijski koeficijenti u oba uzorka dobiveni za predikciju pažnje na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica. Predikcija pažnje i odnosa s učiteljicom na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije učenika/ica u ovom istraživanju nije pouzdana, jer unatoč značajnim regresijskim koeficijentima nije objašnjen značajan postotak varijance ovih varijabli ni na uzorku djevojčica, ni na uzorku dječaka. Ipak, te su se varijable, izmjerene tijekom prvog razreda, pokazale važnima za akademsku prilagodbu na kraju prvog razreda, i to podjednako kod djevojčica i dječaka. Neznačajna moderatorska uloga spola u skladu je s rezultatima istraživanja Trentacoste i Izarda (2007), gdje spol nije bio moderator odnosa između emocionalne kompetencije, pažnje i akademskog uspjeha učenika/ica, kao i s rezultatima Buhsa i suradnika (2006), te Hughesa i suradnika (2008), gdje spol nije bio značajan moderator odnosa s vršnjacima i uključenosti i školskog uspjeha učenika/ica, odnosno odnosa s učiteljem/icom i uključenosti i školskog uspjeha učenika/ica.

Neka istraživanja navode da je za prilagodbu dječaka više nego za prilagodbu djevojčica važno da posjeduju odgovarajuće socijalno-emocionalne vještine i razviju kvalitetan odnos s učiteljem/icom i vršnjacima (Denham i sur., 2012; Herndon i sur., 2013; Ladd i Price, 1987; Ladd i sur., 1996; Roorda i sur., 2011). Navedeno objašnjavaju iz perspektive akademskog

rizika na način da dječaci mogu više profitirati ili više izgubiti (ne)posjedovanjem odgovarajućih vještina i ponašanja ili bliskih odnosa u razredu jer imaju veći rizik za postizanje školskog neuspjeha (Hamre i Pianta, 2001; Roorda i sur., 2011). Iako u našem istraživanju taj veći rizik nije vidljiv iz individualnih karakteristika mjerenih na početku školske godine, na kojima se pokazalo da nema značajnih spolnih razlika (ni u specifičnim kognitivnim sposobnostima ni u socijalno-emocionalnoj kompetenciji mjerenoj procjenama roditelj), svi pokazatelji rane školske prilagodbe, osim odnosa s vršnjacima, niži su na uzorku dječaka (Tablica 4 u Rezultatima), što je sukladno velikom broju do sada provedenih istraživanja (npr. Betts i Rottenberg, 2007; Birch i Ladd, 1997; Bossaert i sur., 2011; Bowes i sur., 2009; DiPrete i Jennings, 2012; Hamre i Pianta, 2001; Hughes i sur., 2008; Kang, 2010; Ladd i Dinella, 2009; Murray i Murray, 2004; Silva i sur., 2011; Valeski i Stipek, 2001). Dakle, zanimljivo je primijetiti da za razliku u uspješnosti rane školske prilagodbe djevojčica i dječaka u našem istraživanju nisu odgovorne vještine i sposobnosti s kojima su došli u školu, no u nekom trenutku djevojčice su ipak prestigle dječake. Kako navode neki autori, tradicionalna nastava je svojom strukturom, dinamikom i postavljenim zahtjevima prilagođenija djevojčicama nego dječacima, jer je preferirani stil učenja i ponašanja u školi u većoj mjeri kongruentan stilu učenja i ponašanja karakterističnom za djevojčice, zbog čega ih se često doživljava bolje prilagođenima (Burušić i Šerić, 2015). U našem istraživanju, zbog bolje sposobnosti održavanja pažnje i kvalitetnijeg odnosa koji su razvile sa svojim učiteljicama tijekom školske godine, razina uključenosti i akademskog uspjeha veća je kod djevojčica nego kod dječaka, iako varijable ispitane u modelu postavljenom unutar ovog istraživačkog problema u podjednako mjeri doprinose uključenosti i akademskoj prilagodbi djece oba spola. Razloge razlika u pažnji i kvaliteti odnosa koje djevojčice i dječaci formiraju sa svojim učiteljicama potrebno je stoga tražiti u budućim istraživanjima.

Što se tiče odnosa kontekstualnih faktora i rane prilagodbe na školu, obrasci njihova odnosa uglavnom se ne razlikuju za djevojčice i dječake. Za većinu pokazatelja rane školske prilagodbe nije utvrđen značajni varijabilitet ni na razini razreda ni na razini škola, kako za djevojčice tako i za dječake (Tablica 11 u Prilogu). Jedina kriterijska varijabla za koju jest utvrđen značajni varijabilitet na razini škole je sviđanje škole, i to samo na uzorku dječaka. Dakle, dječaci koji pohađaju različite škole razlikuju se međusobno u stupnju u kojemu imaju pozitivnu percepciju škole kao mjesta koje im je zabavno i koje im se sviđa. Međutim, niti jedan od prediktora pretpostavljenih modelom nije se pokazao značajnim u predviđanju sviđanja škole kod dječaka (Tablica 6 u Rezultatima), što znači da razlozi različite percepcije škole na uzorku dječaka proizlaze iz nekih drugih varijabli koje ovim istraživanjem nisu obuhvaćene,

poput možda školske klime, fizičkog prostora i opremljenosti škole za aktivnosti koje su djecom u ovoj dobi najprivlačnije i sl. (Baker i sur., 2003; Broström, 2002). Kriterijska varijabla za koju je utvrđen značajni varijabilitet na razini razreda je odnos s učiteljicom, a pokazalo se da varira između razreda i kod djevojčica i kod dječaka. Međutim, za predikciju odnosa s učiteljicom samo se na uzorku dječaka, ali ne i djevojčica, uz individualne karakteristike pokazao važnim i broj tranzicijskih aktivnosti koje su učiteljice upotrijebile u tekućoj školskoj godini (Tablica 7 u Rezultatima). Dječaci čije su učiteljice upotrijebile veći broj tranzicijskih aktivnosti na početku školske godine razvili su bliskiji odnos sa svojim učiteljicama tijekom školske godine. Ako se uzme u obzir da dječaci imaju manje blizak odnos sa svojim učiteljicama, te općenito niže rezultate na svim pokazateljima rane prilagodbe u odnosu na djevojčice, u skladu s ranije navedenom pretpostavkom da djeca s rizikom za razvoj nekih problema prilagodbe mogu više profitirati od tranzicijskih aktivnosti (LoCasale-Crouch i sur., 2008; Schulting i sur., 2005) mogli bismo zaključiti da su to u ovom primjeru dječaci, kojima očito ove rane aktivnosti usmjerene na upoznavanje sa školskom sredinom prije početka školske godine i razvoj odnosa učiteljica i roditelja učenika pomažu da lakše uspostave otvoreni, prisniji i topliji odnos sa svojim učiteljicama.

Varijable s obiteljske razine nisu se pokazale značajnim prediktorima niti jednog pokazatelja rane školske prilagodbe, kako na uzorku djevojčica, tako i na uzorku dječaka, niti se ijedna kontekstualna varijabla pokazala značajnim moderatorom odnosa individualnih karakteristika djeteta i pokazatelja rane prilagodbe na zasebnim uzorcima djevojčica i dječaka. Opća objašnjenja odnosa ovih varijabli ponuđena prilikom analize rezultata u okviru trećeg istraživačkog problema (str. 108 i 111) vrijede stoga i na ovome mjestu.

5.5. Znanstveni doprinos i praktične implikacije rezultata provedenog istraživanja

Provedeno istraživanje pružilo je dodatne znanstvene spoznaje o odrednicama rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu kroz testiranje predloženog modela u kojemu je poseban naglasak stavljen na utvrđivanje relativnog doprinosa socijalno-emocionalne kompetencije djeteta (u odnosu na specifične kognitivne sposobnosti) ranoj školskoj prilagodbi te na moguće mehanizme kojima djeluje na prilagodbu i školski uspjeh djeteta. Također, ovo je istraživanje ispitalo i dosada uglavnom zanemarene kontekstualne faktore rane školske prilagodbe, čija je uloga postulirana na temelju ekoloških modela tranzicije, no empirijski slabo istražena. Kao dopuna dosadašnjim mnogobrojnim istraživanjima obrazovnih postignuća i odrednica akademskog uspjeha, širim definiranjem prilagodbe na školu i u terminima njenih socijalnih pokazatelja i njihovih međusobnih odnosa u ovom istraživanju, dobivena je jasnija

slika o važnim procesima na početku školovanja koji doprinose prilagodbi učenika/ica, pri čemu su istražene i eventualne razlike u tim procesima kod djevojčica i dječaka.

Rezultati su pokazali da su za ranu socijalnu i akademsku prilagodbu djece na školu važnije specifične kognitivne sposobnosti, dok se socijalno-emocionalna kompetencija, na način kako je definirana i mjerena u ovom istraživanju, uz specifične kognitivne sposobnosti nije pokazala značajnim prediktorom. Ipak, njezin se indirektni doprinos akademskoj prilagodbi putem pažnje i različitih pokazatelja socijalne prilagodbe pokazao značajnim, iako malim. Odnos koji djeca formiraju s učiteljicama pokazao se važnim za predikciju uključenosti, te putem nje i za akademsku prilagodbu učenika/ica, pažnja se također pokazala važnom za akademsku prilagodbu, a socijalni odnosi formirani u razredu s učiteljicom i s vršnjacima za pozitivnu percepciju, odnosno sviđanje škole. Kontekstualni faktori, na način na koji su definirani i mjereni u ovom istraživanju, uz individualne karakteristike djeteta nisu se pokazali značajnim prediktorima socijalne i akademske prilagodbe učenika/ica na školu, kao ni značajnim moderatorima odnosa individualnih karakteristika i različitih pokazatelja rane školske prilagodbe, no za takve su rezultate ponuđena objašnjenja i moguća unaprjeđenja istraživanja kojima bi valjalo dalje ispitivati ulogu kontekstualnih faktora u ranoj prilagodbi učenika/ica na školu. Općenito, obrasci odnosa među varijablama promatranim u ovom istraživanju pokazali su se jednakima na uzorcima djevojčica i dječaka, ukazujući na uglavnom univerzalnu važnost ispitivanih varijabli u ranoj školskoj prilagodbi djece oba spola.

Praktičan doprinos provedenog istraživanja leži u mogućoj primjeni dobivenih spoznaja u planiranju (pred)školskih programa namijenjenih pripremi djece za školu i škole za djecu, odnosno olakšavanju tranzicije i poticanju rane školske prilagodbe.

S obzirom na utvrđenu važnost specifičnih kognitivnih sposobnosti za ranu socijalnu i akademsku prilagodbu, ispitivanje tih sposobnosti u procesu utvrđivanja spremnosti djeteta za školu čini se opravdanim, u čemu je posebno važna uloga predškolskih psihologa. Naime, budući da je riječ o vještinama i elementarnim znanjima činjenica i baratanja brojevima koje se mogu naučiti i uvježbati, važno je djeci, pogotovo onoj koja su u tom pogledu nerazvijena, omogućiti prilike za njihovo stjecanje, kako u obitelji, tako i u predškolskim ustanovama, odnosno vrtićima. Pritom je posredno poučavanje, kroz razgovor, igru, čitanje djeci i širenje njihova iskustva, primjerenije nego neposredno poučavanje ovim konkretnim vještinama (Čudina-Obradović, 2008).

Socijalno-emocionalna kompetencija u provedenom istraživanju uglavnom se nije pokazala važnom odrednicom rane dječje školske prilagodbe, zbog čega se na osnovu rezultata ovog istraživanja ne može preporučiti školskim psiholozima da je ispituju kao dio spremnosti

djeteta za školu. Naravno, to ne znači da ona nije važna, a s obzirom na složenost konstrukta socijalno-emocionalne kompetencije, buduća istraživanja trebala bi dodatno razjasniti koje su socijalne i emocionalne vještine i njihove kombinacije posebno važne za ranu dječju školsku prilagodbu, kako bi se mogle detaljnije istražiti i ciljano razvijati kod djece. Naime, pregledi postojećih programa socijalnog i emocionalnog učenja (Durlak i Weissberg, 2011; Payton i sur, 2008; Webster-Stratton i Reid, 2004) ukazuju na njihovu učinkovitost u postizanju mnogobrojnih pozitivnih ishoda kod djece. Sustavnim poučavanjem socijalnih i emocionalnih vještina unaprjeđuje se razredna klima i poboljšava školski uspjeh učenika/ica jer se kod djece razvijaju vještine slušanja i usmjeravanja pažnje, odgovornosti i predanosti u radu, načini kontrole impulsa i nošenja s uznemirujućim događajima (Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Odnos učenika/ica s učiteljem/icom, koji se pokazao važnim medijatorom odnosa socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe, te važnim prediktorom uključenosti učenika/ica, ovisi o dinamičnim interakcijama koje se odvijaju u razredu. Dio tih interakcija ovisi o karakteristikama učenika/ica, no za dio su odgovorni učitelji/ce koji svojim ponašanjima mogu mijenjati specifične interakcije u razredu kao dio strateške promjene okoline za učenje. Razumijevanjem utjecaja koji imaju i uz odgovarajuću podršku, u čemu je važna uloga školskih psihologa, učitelji/ce mogu uspostaviti razrednu okolinu koja potiče aktivno sudjelovanje i uključivanje učenika/ica (Archambault i sur., 2013). Upravo se uključenost pokazala važnom varijablom u provedenom istraživanju, predstavljajući posredujući mehanizam kojim različite varijable (odnos učenika/ica s učiteljicom te odnos s vršnjacima) doprinose akademskoj prilagodbi učenika/ica, te izravno doprinoseći akademskoj prilagodbi. Dakle, djelovanjem na bilo koju od ovih varijabli može se djelovati na povećanje uključenosti i time na poboljšanje akademskog uspjeha. Uključenost učenika/ica moguće je i direktno poticati različitim postupcima učitelja/ica, kao što je osiguravanje strukture u razredu, odnosno postavljanje jasnih očekivanja o akademskim i socijalnim ponašanjima učenika/ica, kao i jasnih i dosljednih posljedica odstupanja od tih očekivanja, zatim poticanjem autonomije učenika/ica i učenjem da uspjeh pripisuju trudu i zalaganju, te karakteristikama samih zadataka, za koje je važno da su prikladne težine, primjereni dobi i interesima učenika/ica (Fredricks i sur., 2004).

Konačno, iako se u ovom istraživanju ispitani kontekstualni faktori nisu pokazali važnim odrednicama rane socijalne i akademske prilagodbe učenika/ica, povezivanje svih sudionika tranzicijskog procesa (obitelji, vrtića i škola) kako bi se djeci olakšao polazak u školu i rana prilagodba teorijski je dobro obrazloženo i opravdano. Iz tog razloga tranzicija u školu zahtijeva daljnja istraživanja koja će definirati najprihvatljivije modalitete odnosa sudionika

tranzicijskog procesa, kao i tranzicijske aktivnosti koje će zadovoljiti potrebe svih uključenih, kako bi se upravo te aktivnosti mogle potom sustavno implementirati u škole.

5.6. Ograničenja provedenog istraživanja i prijedlozi za buduća istraživanja

Ovo istraživanje provedeno je tijekom cijele školske godine, uz prikupljanje podataka na početku, sredini i na kraju godine kako bi se omogućilo dobivanje jasnijeg uvida u odnose među ispitivanim konstruktima. Provedeno je predistraživanje u svrhu prijevoda, konstrukcije i validacije instrumenata, kako bi instrumenti primijenjeni u glavnom dijelu istraživanja imali odgovarajuće psihometrijske karakteristike. Podaci su, koliko je bilo moguće, prikupljeni iz različitih izvora (od djece, njihovih roditelja i učiteljica) kako bi se smanjila dijeljena varijanca metode, a rezultati su obrađeni suvremenim statističkim postupcima koji nadilaze neka ograničenja klasičnih postupaka analize podataka. Ipak, provedeno istraživanje ima određenih nedostataka, stoga je dobivene rezultate potrebno sagledati u svjetlu metodoloških ograničenja provedenog istraživanja, koja ujedno mogu poslužiti kao prijedlozi za buduća istraživanja.

Dio specifičnosti provedenog istraživanja proizlazi iz osobina uzorka, koji je zbog samo-selekcije škola, razreda i obitelji bio relativno homogen, što je vidljivo iz relativno visokih prosjeka uz niski varijabilitet mjera na nekim ispitivanim varijablama (Tablica 4 u Rezultatima). Iz tog razloga, buduća istraživanja trebalo bi provesti na heterogenijem uzorku koji bi omogućio veću generalizaciju utvrđenih rezultata. Veću heterogenost uzorka moguće je osigurati većim obuhvatom škola te različitim načinima motiviranja sudionika za uključivanje u istraživanje, za što je nužno pažljivo i pravovremeno planiranje provedbe istraživanja. Primjerice, školama bi se zauzvrat za sudjelovanje mogla ponuditi neka usluga (npr. provedba tematskih radionica s učiteljima/cama i/ili učenicima/cama), a roditeljima bi sadržaj, tijek i predviđenu korist od istraživanja trebalo prezentirati na roditeljskim sastancima, u suradnji sa školskim stručnim suradnicima, uz što bi svakako bilo dobro osmisliti i razviti još neke mjere motiviranja roditelja na sudjelovanje.

Prva točka prikupljanja podataka u ovom je istraživanju bila na početku školske godine, ali nakon što su djeca već mjesec ili dva polazila školu. Iako se u tom dvomjesečnom periodu njihove individualne karakteristike ispitivane u ovom istraživanju vjerojatno nisu u većoj mjeri razvile, bilo bi dobro ubuduće prikupiti podatke prije početka školske godine, posebice ako se o tim individualnim karakteristikama razmišlja kao o pokazateljima spremnosti djeteta za školu. S tim u vezi je i primjena Testa spremnosti za školu kao mjere specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta na početku školske godine. Naime, ovaj je test namijenjen predškolcima, zbog čega su prosječni rezultati djece u našem istraživanju u 60. ili 70. centilu prema normama

Testa (Vlahović-Štetić i sur., 1995). Ipak, utvrđeni koeficijenti varijabilnosti gotovo svih subtestova su oko 20%, što znači da unatoč visokim prosjecima postoji dovoljno varijabiliteta koji omogućava kovariranje ove varijable s drugima u modelu. U budućim istraživanjima bilo bi dobro uključiti i neke druge mjere kognitivnih sposobnosti, te mjere predmatematičkih i verbalnih sposobnosti, odnosno vještina predčitavanja, čija je važnost utvrđena u velikom broju dosadašnjih istraživanja (npr. Bowes i sur., 2009; Duncan i sur., 2007; Ladd i sur., 1999).

Ovo istraživanje, kako je ranije navedeno, bilo je usmjereno isključivo na snage, te su korišteni samo pozitivni pokazatelji socijalno-emocionalne kompetencije i školske prilagodbe. O korištenju pozitivnih pokazatelja u literaturi postoje polemike, odnosno neki smatraju kako mjere socijalno-emocionalne kompetencije trebaju uključivati i negativne pokazatelje, tj. pokazatelje nekompetencije. Primjerice, dječje iskazivanje negativnog ponašanja i disregulacija emocija uočljiviji su i vršnjacima i učiteljima/cama nego pozitivna ponašanja, zbog čega u većoj mjeri mogu imati posljedice na formiranje socijalnih odnosa u razredu, ali i sami po sebi mogu stvarati nepoželjnu razrednu klimu, ometati uključivanje učenika/ica u razredne aktivnosti i umanjivati im prilike za učenje (Birch i Ladd, 1996; Herndon i sur., 2013; Ladd i sur., 1999; Ladd i sur., 1996). Također, pokazatelji loše (socijalne) prilagodbe na školu, poput usamljenosti, anksioznosti, depresivnosti, perzistirajućih problema u ponašanju, vršnjačkog odbacivanja ili čak zlostavljanja, mogu u većoj mjeri narušavati dobrobit učenika/ica i smanjivati im vjerojatnost uspješne školske prilagodbe i postizanja uspjeha tijekom školovanja (Ladd, 2003), zbog čega im je svakako važno posvetiti pozornost u budućim istraživanjima.

Iako smo pokušali procjene različitih konstrukata prikupiti iz različitih izvora, velik broj varijabli u našem istraživanju i dalje je dobiven procjenama učiteljica, zbog čega je dio kovariranja tih varijabli zasigurno pripisiv varijanci metode, koja doprinosi umjetnom povećanju korelacija i regresijskih koeficijenta između tako mjerenih varijabli u modelu. Također, postavlja se pitanje pouzdanosti procjena učitelja/ica, posebice kada je broj čestica koje procjenjuju velik, te kada procjenjuju svu djecu u svom razredu, stoga ih je važno motivirati i osigurati da razumiju važnost istraživanja i pažljivog ispunjavanja upitnika. Budući da su u ovom istraživanju učiteljice mogle ispuniti upitnike u roku dva tjedna otkako su ih dobile, bez prisutnosti istraživačice, mogući nedostatak predstavlja nemogućnost kontrole jesu li učiteljice na odgovarajući način shvatile sva pitanja. No, kako su dobile pisane upute o načinu ispunjavanja, ova prijetnja bi trebala biti otklonjena, dok produženi vremenski period za ispunjavanje i mogućnost da ispunjavaju upitnike kada im to najviše odgovara povećavaju pouzdanost i valjanost procjena jer im omogućavaju da detaljno razmisle o svakom pitanju i uzmu si vremena koliko im je potrebno. Učitelji/ce su u svakodnevnom kontaktu s djecom u

razredu i stoga njihova percepcija ponašanja i uspjeha učenika/ica u različitim razrednim aktivnostima i zadacima daje važan i nezamjenjiv uvid u uobičajeno ponašanje učenika/ica, za razliku od ponašanja u određenom trenutku koje se može zahvatiti direktnim mjerama poput opažanja. Međutim, zbog prevladavanja nedostataka pojedinih mjera i dobivanja što točnijeg odraza konstrukata od interesa, kad god je to moguće prednost treba dati istovremenom prikupljanju podataka iz različitih izvora i različitim metodama.

Jedan od metodoloških nedostataka provedenog istraživanja predstavlja korištenje mjera koje se sastoje od samo jednog rezultata, dobivenog zbrajanjem ili uprosječivanjem čestica. Na taj su način u strukturalnom modeliranju korišteni rezultati na mjeri pažnje, odnosa s vršnjacima, sviđanja škole i uključenosti učenika/ica. Manja pouzdanost tih mjera u sklopu strukturalnog modeliranja odražava se u tome što su rezultati ipak opterećeni pogreškom mjerenja jer se samo jednom manifestnom varijablom nastoji objasniti latentna pa se pogreška mjerenja ne odvaja od pravog rezultata, čime se gubi osnovna prednost strukturalnog modeliranja. Idealno, svaki konstrukt trebao bi biti mjeran s najmanje tri indikatora. Međutim, iz praktičnih je razloga korištenje manifestnih mjera vrlo često u istraživanjima, a dok je riječ o samo nekoliko varijabli u modelu, smatra se prihvatljivim (Iacobucci, 2010). S druge strane, u višerazinskom modeliranju sve su varijable, osim akademske prilagodbe, korištene u manifestnom obliku, jer sama metoda višerazinskog modeliranja u korištenom programu ne omogućava modeliranje latentnih prediktorskih varijabli. Zato se ubuduće za provjeru doprinosa varijabli s različitih kontekstualnih razina preporuča korištenje sofisticiranije metode kao što je višerazinsko strukturalno modeliranje.

Konačno, treba imati u vidu da je provedeno istraživanje korelacijsko, što znači da sam nacrt istraživanja ne omogućava zaključke o uzročno-posljedičnoj vezi istraživanih varijabli. Također, dobro pristajanje testiranih modela ne znači da su uključili sve relevantne varijable, već promatrani odnosi prikazuju samo jedan izdvojeni dio složenog međuodnosa mogućih odrednica i pokazatelja rane školske prilagodbe učenika/ica. U budućim istraživanjima dobivene rezultate trebalo bi stoga dopuniti testiranjem drugih mogućih hipoteza koje proizlaze iz teorija i obuhvatnih konceptualnih modela tranzicije i rane školske prilagodbe razmatranih u Uvodu ovog rada, kako bi se većim brojem komplementarnih istraživanja provjerila empirijska utemeljenost različitih teorijskih pretpostavki tih modela i time dobila potpunija i jasnija slika o ovom složenom području. Pritom bi također trebalo osigurati longitudinalno prikupljanje podataka, kroz barem tri točke mjerenja, te križno-sekvencijalni nacrt, kako bi se u većoj mjeri omogućilo pouzdano zaključivanje o pretpostavljenim longitudinalnim medijacijskim procesima.

6. ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem željeli smo utvrditi predstavljaju li određene individualne karakteristike djeteta i karakteristike njegove obiteljske i školske okoline tijekom tranzicije u školu odrednice rane socijalne i akademske prilagodbe djeteta na prvi razred osnovne škole, ispitati na koji su način te karakteristike povezane s ranom prilagodbom djeteta na školu, te jesu li ti odnosi, i kako, moderirani spolom djeteta.

U okviru prvog istraživačkog problema, utvrdili smo da je prediktivna važnost specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta veća od prediktivne važnosti socijalno-emocionalne kompetencije za socijalnu i akademsku prilagodbu djeteta na školu. Na osnovu specifičnih kognitivnih sposobnosti moguće je predvidjeti akademsku prilagodbu učenika/ica, njihovu uključenost u razredne aktivnosti i odnos s učiteljicom, dok je na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije moguće predvidjeti samo odnos učenika/ica s učiteljicom. Konačni model u okviru ovog istraživačkog problema objasnio je 60% varijance akademske prilagodbe, 31% varijance uključenosti učenika/ica, dok unatoč značajnim regresijskim koeficijentima oba prediktora za odnos s učiteljicom, individualne karakteristike djeteta nisu objasnile značajan postotak varijance te kriterijske varijable.

U okviru drugog istraživačkog problema, utvrdili smo da pažnja i socijalna prilagodba predstavljaju značajne medijatore u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i rane akademske prilagodbe. Socijalno-emocionalna kompetencija učenika/ice na početku školske godine predviđa njegovu/njezinu pažnju tijekom školske godine, koja potom predviđa akademsku kompetenciju učenika/ice na kraju školske godine. Također, socijalno-emocionalna kompetencija predviđa kvalitetu odnosa koji učenika/ica razvije s učiteljicom, što potom doprinosi uključenosti učenika/ice u razredne aktivnosti, koja zatim direktno doprinosi njegovoj/njezinoj akademskoj prilagodbi. Indirektni efekt socijalno-emocionalne kompetencije na akademsku prilagodbu veći je preko pokazatelja socijalne prilagodbe na školu nego preko pažnje, iako su oba efekta po svojoj jačini mala. Modelom je objašnjeno 64% varijance akademske prilagodbe učenika/ica, pri čemu su se osim indirektnih efekata socijalno-emocionalne kompetencije značajnim pokazali i indirektni efekti socijalnih odnosa u razredu (s učiteljicom i s vršnjacima) preko uključenosti učenika/ica, te direktni efekti pažnje i uključenosti učenika/ica.

U okviru trećeg istraživačkog problema, utvrdili smo da kontekstualni faktori (informiranost i uključenost roditelja u tranziciju te karakteristike spremne škole) uglavnom ne doprinose ranoj socijalnoj i akademskoj prilagodbi djece na školu. Jedini značajni regresijski

koeficijent dobiven je za predikciju akademske prilagodbe na osnovu informiranosti roditelja, prema kojemu je zaključeno da se više informiranima procjenjuju roditelji djece koja imaju veću vjerojatnost postizanja slabije akademske prilagodbe. Informiranost i uključenost roditelja u tranziciju i pripremljenost škole nisu se pokazali značajnim moderatorima odnosa individualnih karakteristika djeteta i mjerenih pokazatelja rane dječje školske prilagodbe.

Konačno, u okviru četvrtog istraživačkog problema utvrdili smo da spol ne moderira odnose varijabli u modelima razmatranim u okviru prvog, drugog i trećeg problema, odnosno da se obrasci odnosa među varijablama promatranim u ovom istraživanju ne razlikuju značajno na uzorcima djevojčica i dječaka. Jedina dobivena razlika odnosi se na značajnost regresijskog koeficijenta za predikciju odnosa s učiteljicom na osnovu broja tranzicijskih aktivnosti upotrijebljenih u tekućoj školskoj godini na uzorku dječaka, ali ne i djevojčica, prema kojemu su dječaci čije su učiteljice upotrijebile veći broj tranzicijskih aktivnosti na početku školske godine razvili bliskiji odnos sa svojim učiteljicama tijekom školske godine.

Općenito, rezultati provedenog istraživanja, premda nisu potvrdili sve postavljene hipoteze, doprinijeli su boljem razumijevanju rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu pružanjem dodatnih znanstvenih spoznaja o složenim putevima kojima različite varijable djeluju kao odrednice rane dječje školske prilagodbe. Kroz testiranje predloženog modela rane socijalne i akademske prilagodbe djece na školu utvrđen je relativni doprinos socijalno-emocionalne kompetencije djeteta (u odnosu na specifične kognitivne sposobnosti) ranoj školskoj prilagodbi te mogući mehanizmi kojima socijalno-emocionalna kompetencija djeluje na prilagodbu i školski uspjeh djeteta. Također, ovo je istraživanje ispitalo dosada uglavnom zanemarene kontekstualne faktore rane školske prilagodbe, a rezultati su ukazali na potrebu za daljnjim razvojem i testiranjem modela u skladu s postavkama teorije i ekoloških modela tranzicije. Kao dopuna dosadašnjim mnogobrojnim istraživanjima obrazovnih postignuća i odrednica akademskog uspjeha, ovo je istraživanje širim definiranjem prilagodbe na školu i u terminima njenih socijalnih pokazatelja i njihovih međusobnih odnosa dalo jasniju sliku o važnim procesima na početku školovanja koji doprinose prilagodbi učenika/ica.

7. LITERATURA

- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P. L., Kontoniemi, M., Niemi, P. i Nurmi, J. E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26(3), 295-302.
- Alexander, K. L. i Entwisle, D. R. (1988). Achievement in the first 2 years of school: Patterns and processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2, Serial No. 218).
- Archambault, I., Pagani, L. S. i Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.
- Babarović, T., Burušić, J. i Šakić, M. (2009). Uspješnost predviđanja obrazovnih dostignuća učenika osnovnih škola Republike Hrvatske. *Društvena istraživanja*, 4-5, 673-695.
- Babarović, T., Burušić, J., Šakić, M. (2010). Psihosocijalne i obrazovne odrednice školskog uspjeha učenika osnovnih škola: dosezi dosadašnjih istraživanja. *Suvremena psihologija*, 13(2), 235-256.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. i Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221.
- Bart, O., Hajami, D. i Bar-Haim, Y. (2007). Predicting school adjustment from motor abilities in kindergarten. *Infant and Child Development*, 16(6), 597-615.
- Betts, L. R. i Rotenberg, K. J. (2007). A Short Form of the Teacher Rating Scale of School Adjustment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(2), 150-164.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., Trueman, M. i Stiller, J. (2012). Examining the components of children's peer liking as antecedents of school adjustment. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(2), 303-325.
- Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. U J. Juvonen i K.R. Wentzel (Ur.), *Social motivation: understanding children's school adjustment* (str. 199-225). Cambridge: Cambridge University Press.

- Birch, S. H. i Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, 35(1), 61-79.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*, 57(2), 111-127.
- Bohan-Baker, M. i Little, P. M. D. (2002). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. *Harvard Family Research Project*. Dostupno na: <http://www.pakeys.org/uploadedContent/Docs/ELinPA/TransitionToolkit/Reviewofcurrentresearch.pdf>
- Borsa, J. C., Damásio, B. F. i Bandeira, D. R. (2012). Cross-cultural adaptation and validation of psychological instruments: Some considerations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(53), 423-432.
- Bossaert, G., Doumen, S., Buyse, E. i Verschueren, K. (2011). Predicting children's academic achievement after the transition to first grade: A two-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(2), 47-57.
- Bowes, J., Harrison, L., Sweller, N., Taylor, A. i Neilsen-Hewett, C. (2009). *From child care to school: Influences on children's adjustment and achievement in the year before school and the first year of school. Findings from the Child Care Choices Longitudinal Extension Study*. Research Report to the NSW Department of Community Services. Sidney: Children and Families Research Centre, Macquarie University and School of Teacher Education, Charles Sturt University.
- Brajša-Žganec, A., Šakić, M. i Raboteg-Šarić, Z. (2009). Kvaliteta života u osnovnoj školi: povezanost sa školskim uspjehom, motivacijom i ponašanjem učenika. *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 697-716.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. U A. W. Dunlop i H. Fabian (Ur.), *Transitions in the early years: Debating*

- continuity and progression for children in early education* (str. 52-63). London and New York: Routledge.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York & London: The Guilford Press.
- Bryant, F. B. i Satorra, A. (2012). Principles and practice of scaled difference chi-square testing. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 19(3), 372-398.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W. i Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement?. *Journal of educational psychology*, 98(1), 1-13.
- Burušić, J., Babarović, T. i Šakić, M. (2009.), Odrednice uspješnosti osnovnih škola u Republici Hrvatskoj: Rezultati empirijske provjere, *Društvena istraživanja*, 18(4-5), 605-624.
- Burušić, J. i Šerić, M. (2015). Girls' and boys' achievements differences in the school context: An overview of possible explanations. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(Sp. Ed. 4), 137-173.
- Caldarella, P. i Merrell, K.W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26(2), 265-279.
- Carlton, M. P. i Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review, Special issue: Beginning school ready to learn: Parental involvement and effective educational programs*, 28(3), 338-352.
- Centre for Equity & Innovation in Early Childhood - Melbourne Graduate School of Education [CEIEC] (2008). *Literature review - Transition: A positive start to school*. Melbourne: The University of Melbourne.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A metaanalysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143.
- Cotton, K. (1996). *School size, school climate, and student performance*. School Improvement Research Series.
- Cowan, P. A. i Cowan, C. P. (2009). The role of parents in children's school transition. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.

- Čudina-Obradović, M. (2008). Spremnost za školU višestrukost značenja pojma i njegova suvremena uporaba. *Odgojne znanosti*, 10(2), 285-300.
- Čudina-Obradović, M. (1999). Odrednice uspješnosti u učenju čitanja u prvome razredU Jednogodišnje praćenje. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 35(1), 63-78.
- Čudina-Obradović, M. i Obradović, J. (2006). *Psihologija braka i obitelji*. Zagreb: Golden marketing –Tehnička knjiga.
- Denham, S. A., Bassett, H., Mincic, M., Kalb, S., Way, E., Wyatt, T. i Segal, Y. (2012). Social-emotional learning profiles of preschoolers' early school success: A person-centered approach. *Learning and individual differences*, 22(2), 178-189.
- Denham, S. A. i Brown, C. (2010). „Plays nice with others“: Social-emotional learning and academic success. *Early Education and Development*, 21(5), 652-680.
- Denham, S. A., Ji, P. i Hamre, B. (2010). *Compendium of preschool through elementary school social-emotional learning and associated assessment measures*. Chicago: The Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.
- DiPerna, J. C. i Elliott, S. N. (2002). Promoting academic enablers to improve student achievement: An introduction to the mini-series. *School Psychology Review*, 31(3), 293-297.
- DiPrete, T. A. i Jennings, J. L. (2012). Social and behavioral skills and the gender gap in early educational achievement. *Social Science Research*, 41, 1-15.
- Downer, J. T. i Pianta, R. C. (2006). Academic and cognitive functioning in first grade : Associations with earlier home and child care predictors and with concurrent home and classroom experiences. *School Psychology Review*, 35, 11–30.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J. i Sexton, H. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446.
- Dunlop, A. W. i Fabian, H. (2006). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Berkshire, UK: McGraw-Hill Education.
- Durlak, J. A. i Weissberg, R. P. (2011). Promoting social and emotional development is an essential part of students' education. *Human Development*, 54, 1–3.

- Eamon, M. K. (2001). The effects of poverty on children's socioemotional development: An ecological systems analysis. *Social Work, 46*(3), 256-266.
- Early, D. M., Pianta, R. C., Taylor, L. C. i Cox, M. J. (2001). Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers. *Early Childhood Education Journal, 28*(3), 199-206.
- Elias, M. J. i Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships. Report No. 6*. Baltimore: Center on Families, Communities, Schools, and Children's Learning, Publications.
- Epstein, M. H. i Sharma, J. M. (1998). *Behavioral and Emotional Rating Scale: A strength-based approach to assessment. Examiner's manual*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Eysenck, M. W., Derakshan, N., Santos, R. i Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion, 7*, 36-353.
- Fabian, H. i Dunlop, A. W. (Ur.). (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for children in early education*. London & New York: Routledge.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. i Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review, 22*(3), 297-321.
- Garner, P. W. i Waajid, B. (2008). The associations of emotion knowledge and teacher-child relationships to preschool children's school-related developmental competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 29*(2), 89-100.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. i Kienhuis, M. (2010). Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 10*, 1-17.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 40*, 1337-1345.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. i Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of school psychology*, 45(1), 3-19.
- Greenwald, R., Hedges, L. V. i Laine, R. D. (1996). The effect of school resources on student achievement. *Review of Educational Research*, 66, 361-396.
- Gresham, F. M. i Elliott, S. N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Hadžiselimović, Dž. i Vukmirović, Ž. (1999). *Test spremnosti za školu – priručnik*. Rijeka: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.
- Hadžiselimović, Dž., Vukmirović, Ž. i Ambrosi-Randić, N. (2008). *Test spremnosti za školu – priručnik*. Rijeka: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Rijeci.
- Hair, E., Halle, T., Terry-Humen, E., Lavelle, B. i Calkins, J. (2006). Children's school readiness in the ECLS-K: Predictions to academic, health, and social outcomes in first grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 431-454.
- Hamre, B. K. i Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625-638.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception profile for children*. University of Denver.
- Harter, S. (1998). The development of self-representations. U W. Damon i N. Eisenberg (Ur.), *Handbook of child psychology* (str. 553-617). New York: Wiley.
- Heck, R. H., Thomas, S. L. i Tabata, L. N. (2010). *Multilevel and longitudinal modeling with IBM SPSS*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Herndon, K. J., Bailey, C. S., Shewark, E. A., Denham, S. A. i Bassett, H. H. (2013). Preschoolers' emotion expression and regulation: Relations with school adjustment. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(6), 642-663.
- HighScope Educational Research Foundation (2009). *The Ready School Assessment. Details for decision makers*. Michigan: High/Scope Educational Research Foundation.
- Hightower, A. D., Work, W. C., Cowen, E. L., Lotyczewski, B. S., Spinell, A. P., Guare, J. C. i Rohrbeck, C. A. (1986). The Teacher–Child Rating Scale: A brief objective measure of elementary children's school problem behaviors and competencies. *School Psychology Review*, 15(3), 393-409.

- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 686-697.
- Hill, N. E. i Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. i Cavanagh, S. (2011). *Transition to primary school: A review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Hu, L. T. i Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M. i Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14.
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J. i Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71(4) 617–637.
- Iacobucci, D. (2010). Structural equation modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of Consumer Psychology*, 20, 90–98.
- Iruka, I. U., LaForett, D. R. i Odom, E. C. (2012). Examining the validity of the family investment and stress models and relationship to children's school readiness across five cultural groups. *Journal of Family Psychology*, 26(3), 359-370.
- Izard, C. E. (2009). Emotion theory and research: Highlights, unanswered questions, and emerging issues. *Annual Review of Psychology*, 60, 1–25.
- Jennings, P. A. i Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Kagan, S. L., Moore, E. i Bradekamp, S. (1995). *Reconsidering children's early development and learning: Toward common views and vocabulary*. Washington, DC: National Education Goals Panel on School Readiness.

- Kang, J. (2010). *Kindergarten transition: does family involvement make a difference in children's early school adjustment?* Unpublished dissertation. Special Education and the Graduate Faculty of the University of Kansas.
- Keith, T. (2002). Commentary: Academic enablers and school learning. *School Psychology Review*, 31, (3), 394-402.
- Kenny, D. A. (2015). *Mediation*. Dostupno na <http://davidakenny.net/cm/mediate.htm>
- King, K. A. (2010). *How does emotion regulation of head start preschoolers relate to academic competence at the end of kindergarten? Evidence from longitudinal models*. Unpublished dissertation. Faculty of the University of Delaware.
- Koth, C. W., Bradshaw, C. P. i Leaf, P. J. (2009). Teacher Observation of Classroom Adaptation-Checklist (TOCA-C): Development and factor structure. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 42, 15-30.
- Ladd, G. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? U B. Schneider, G. Attili, J. Nadel i R. P. Weissberg (Ur.), *Social competence in developmental perspective* (str. 277-291). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61(1), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (2003). Probing the adaptive significance of children's behavior and relationships in the school context: A child by environment perspective. *Advances in child development and behavior*, 31, 44-104.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. i Buhs E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. i Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- Ladd, G. W. i Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child development*, 72(5), 1579-1601.

- Ladd, G. W. i Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J. i Coleman, C. C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67(3), 1103–1118.
- Ladd, G. W. i Price, J. M. (1987) Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168–1189.
- LaFreniere, P. J. i Dumas, J. E. (1996). Social competence and behavior evaluation in children ages 3 to 6 years: The short form (SCBE-30). *Psychological Assessment*, 8(4), 369-377.
- LaParo, K. M. i Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 70(4), 443-484.
- Law, W., Montes, G., Hightower, A. D., Lotyczewski, B. S. i Halterman, J. S. (2012). *Parent-Child Rating Scale (PCRS): A parent-reported questionnaire to assess social and emotional functioning in children*. Rochester: Children's Institute Inc.
- LeBuffe, P., Shapiro, V. i Naglieri, J. (2009). *The Devereux Student Strengths Assessment (DESSA)*. Lewisville, NC: Kaplan Press.
- Linver, M. R., Brooks-Gunn, J. i Kohen, D. E. (2002). Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental psychology*, 38(5), 719-734.
- LoCasale-Crouch, J., Mashburn, A. J., Downer, J. T. i Pianta, R. C. (2008). Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 23(1), 124-139.
- Malsch, A. M., Green, B. L. i Kothari, B. H. (2011). Understanding parents' perspectives on the transition to kindergarten. *Best Practices in Mental Health*, 7(1), 47-66.
- Margetts, K. (1999). Transition to school: Looking forward. *Selected papers from the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin July 14 – 17 1999*.
- Margetts, K. (2003). Personal, family and social influences on children's early school adjustment. *Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference, Hobart 10-13 July 2003*. Australian Early Childhood Association.

- Martin, A., Ryan, R. M. i Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, 24(2), 145-155.
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C. i Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704.
- McClelland, M. M., Acock, A. C. i Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), 471-490.
- McClelland, M. M., Morrison, F. J. i Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early childhood research quarterly*, 15(3), 307-329.
- McCormick, M. P. i O'Connor, E. E. (2015). Teacher-child relationship quality and academic achievement in elementary school: Does gender matter? *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 502-516.
- McCoy, K. P., George, M. R., Cummings, E. M. i Davies, P. T. (2013). Constructive and destructive marital conflict, parenting, and children's school and social adjustment. *Social Development*, 22(4), 641-662.
- McIntyre, L. L., Eckert, T. L., Fiese, B. H., DiGennaro, F. D. i Wildenger, L. K. (2007). Transition to kindergarten: Family experiences and involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L. i Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Meisels, S. J. (1999). Assessing Readiness. U R. C. Pianta i M. J. Cox (Ur.), *The transition to kindergarten* (str. 39-66). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Merrell, K. W. (2002). *Behavioral, social and emotional assessment of children and adolescents* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS] (2013). *Nastavni plan i program za osnovnu školu*. Zagreb: MZOS.

- Mostow, A. J., Izard, C. E., Fine, S. i Trentacosta, C. J. (2002). Modeling emotional, cognitive, and behavioral predictors of peer acceptance. *Child development*, 73(6), 1775-1787.
- Munjas Samarin, R. i Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-372.
- Murray, C. i Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools*, 41(7), 751-762.
- Murray, C., Waas, G. A. i Murray, K. M. (2008). Child race and gender as moderators of the association between teacher–child relationships and school adjustment. *Psychology in the Schools*, 45(6), 562-578.
- Muthén, L. K. i Muthén, B. O. (2010). *Mplus user's guide (6th Edition)*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja [NCVVO] (2009). Izvješće o vanjskom vrjednovanju u osnovnim školama - predstavljanje rezultata učiteljima i stručnim suradnicima (ispiti provedeni školske godine 2007./2008.). Zagreb: NCVVO.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN] (2004). Fathers' and mothers' parenting behavior and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology*, 18(4), 628-638.
- National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD ECCRN] (2008). Mothers' and fathers' support for child autonomy and early school achievement. *Developmental Psychology*, 44(4), 895-907.
- NSW Centre for Parenting and Research (2003). *School readiness. Discussion Paper 1*. NSW Department of Community Services.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher–child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177-197.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I. i Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a French Canadian replication and extension. *Developmental psychology*, 46(5), 984- 994.

- Patrick, H., Suk Yoon, K. i Murphy, A. (1995). Personality characteristics, social competence, and early school adjustment: A contextual and developmental perspective. *Poster presented at the bi-annual meeting of the Society for Research in Child Development, March 1995, Indianapolis.*
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. i Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health, 70*, 179–185.
- Pellegrino, J. W. Chudowsky, N. i Glaser, R. (Ur.) (2001). *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academies Press.
- Perry, K. E. i Weinstein, R. S. (1998). The social context of early schooling and children's school adjustment. *Educational Psychologist, 33*(4), 177-194.
- Petriwskyj, A., Thorpe, K. i Tayler, C. (2005). Trends in construction of transition to school in three western regions, 1990-2004. *International Journal of Early Years Education, 13*(1), 55-69.
- Pianta, R. (2001). *STRS, Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Lutz: Psychological Assesment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L. i Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal, 71*-86.
- Pianta, R. C. i McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology, 18*(1), 1–22.
- Pianta, R. C., Rimm-Kaufman, S. E. i Cox, M. J. (1999). Introduction: An ecological approach to kindergarten transition. U R. C. Pianta i M. J. Cox (Ur.), *The transition to kindergarten* (str. 3–12). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Pianta, R. C. i Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review, 33*(3), 444-458.
- Pianta, R. C. i Walsh, D. J. (1996). *High-risk children in schools: Constructing sustaining relationships*. New York: Routledge.

- Ramey, S. L. i Ramey, C. T. (1999). Beginning school for children at-risk. U R. C. Pianta i M. J. Cox (Ur.), *The transition to kindergarten* (str. 217–252). Baltimore, MD: Brookes Publishing Co.
- Raver, C. C. (2002). Emotions matter: Making the case for the role of young children's emotional development for early school readiness. U L. Sherrod i J. Brooks-Gunn (Ur.), *The Society for Research in Child Development's Social Policy Report*, 16(3), 3-19.
- Raver, C. C., Gershoff, E. T. i Aber, J. L. (2007). Testing equivalence of mediating models of income, parenting, and school readiness for White, Black, and Hispanic children in a national sample. *Child development*, 78(1), 96-115.
- Ray, C. E. i Elliott, S. N. (2006). Social adjustment and academic achievement: A predictive model for students with diverse academic and behavior competencies. *School Psychology Review*, 35(3), 493-501.
- Reich, H. A. i Flanagan, K. S. (2010). School Adjustment. U I. B. Weiner i W. E. Craighead (Ur.), *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (4th ed.), vol. 4 (str. 1513-1514). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Renk, K. i Phares, V. (2004). Cross-informant rating of social competence in children and adolescents. *Clinical Psychology Review*, 24, 239-254.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P. i Kaspro, W. J. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner city. *American Journal of Community Psychology*, 20(5), 599-624.
- Rhoades, B. L., Warren, H. K., Domitrovich, C. E. i Greenberg, M. T. (2011). Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade academic achievement: The role of attention skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 182-191.
- Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (1999). Patterns of family-school contact in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 28(3), 426-438.
- Rimm-Kaufman, S. E. i Pianta, R. C. (2000). An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511.
- Robinson, G. E. i Wittebols, J. H. (1986). *Class size research: A related cluster analysis for decision making*. ERS research brief. Arlington: Educational Research Service, Inc.

- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S. i Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46(5), 995-1007.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L. i Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social Development*, 6(1), 111-135.
- Sabatelli, R. M., Anderson, S. A. i LaMotte, V. A. (2005). *Assessing outcomes in child and youth programs: A practical handbook*. University of Connecticut, Center for Applied Research.
- Sabol, T. J. i Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231.
- Saft, E. W. i Pianta, R. C. (2001). Teachers' perceptions of their relationships with students: Effects of child age, gender, and ethnicity of teachers and children. *School Psychology Quarterly*, 16(2), 125-141.
- Schulting, A. B., Malone, P. S. i Dodge, K. A. (2005). The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental psychology*, 41(6), 860-871.
- Schutz, P. A. i Davis, H. A. (2000). Emotions and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35, 243–256.
- Shepard, L. A. (1997). Children not ready to learn? The invalidity of school readiness testing. *Psychology in the Schools*, 34(2), 85-97.
- Shore, R. (1998). *Ready schools. A report of the Goal 1 Ready Schools Resource Group*. Washington, DC: The National Education Goals Panel.
- Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N. D., Kupfer, A. S., Lonigan, C. J. i Phillips, B. M. (2011). Relations of children's effortful control and teacher–child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education & Development*, 22(3), 434-460.

- Skinner, E. A. i Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571-581.
- Smart, D., Sanson, A., Baxter, J., Edwards, B. i Hayes, A. (2008). *Home-to-school transitions for financially disadvantaged children. Final Report*. Sydney: Australian Institute of Family Studies and The Smith Family.
- Smith, J. (2011). *Measuring school engagement: A longitudinal evaluation of the School Liking and Avoidance Questionnaire from kindergarten through sixth grade*. Unpublished dissertation. Arizona State University.
- Spinath, B. (2012). Academic achievement. U V. S. Ramachandran (Ur.), *Encyclopedia of human behavior* (2nd ed.) (str. 1–8). San Diego, CA: Academic Press.
- Steinmayr, R., Meißner, A., Weidinger, A. F. i Wirthwein, L. (2014). Academic achievement. *Education*. Dostupno na: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0108.xml>
- Tabachnik, B. G. i Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson Education.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. i Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding parental influences on children's school-related development in the early years. *Review of general psychology*, 8(3), 163-178.
- Tramontana, M. G., Hooper, S. R. i Selzer, S. C. (1988). Research on the preschool prediction of later academic achievement: A review. *Developmental Review*, 8(2), 89-146.
- Trentacosta, C. J. i Izard, C. E. (2007). Kindergarten children's emotion competence as a predictor of their academic competence in first grade. *Emotion*, 7(1), 77-88.
- Valeski, T. N. i Stipek, D. J. (2001). Young children's feelings about school. *Child development*, 72(4), 1198-1213.
- Van de Vijver, F. i Hambleton, R. K. (1996). Translating tests. *European psychologist*, 1(2), 89-99.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP.

- Vlahović-Štetić, V., Vizek-Vidović, V., Arambašić, L. i Miharija, Ž. (1995). *Priručnik za Test spremnosti za školu*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Webster-Stratton, C. i Reid, M. J. (2004). Strengthening social and emotional competence in young children – the foundations for early school readiness and success. Incredible Years classroom social skills and problem-solving curriculum. *Infant and Young Children*, 17(2), 96-113.
- Welsh, M., Parke, R. D., Widaman, K. i O'Neil, R. (2001). Linkages between children's social and academic competence: A longitudinal analysis. *Journal of School Psychology*, 39(6), 463-482.
- Whitted, K. S. (2011). Understanding how social and emotional skill deficits contribute to school failure. *Preventing School Failure: Alternative education for children and youth*, 55(1), 10-16.
- Wigelsworth, M., Humphrey, N., Kalambouka, A. i Lendrum, A. (2010). A review of key issues in the measurement of children's social and emotional skills. *Educational Psychology in Practice*, 26(2), 173-186.
- Wildenger, L. K. i McIntyre, L. L. (2011). Family concerns and involvement during kindergarten transition. *Journal of Child and Family Studies*, 20(4), 387–396.
- Winter, S. M. i Kelley, M. F. (2008). Forty years of school readiness research: What have we learned?. *Childhood Education*, 84(5), 260-266.
- Woodcock, R. W., McGrew, K. S. i Mather, N. (2001). *Test review: Woodcock-Johnson III test*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Yugar, J. M. i Shapiro, E. S. (2001). Elementary children's school friendship: A comparison of peer assessment methodologies. *School Psychology Review*, 30(4), 568-585.
- Zafiropoulou, M., Sotiriou, A. i Mitsiouli, V. (2007). Relation of self-concept in kindergarten and first grade to school adjustment. *Perceptual and motor skills*, 104, 1313-1327.
- Zarevski, P. (2012). *Struktura i priroda inteligencije*. Jastrebarsko: Naklada slap.
- Zins, J., Bloodworth, M., Weissberg, R. i Walberg, H. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. U J. Zins, R. Weissberg, M. Wang i H. J. Walberg (Ur.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (str.1-22). New York: Teachers Press, Columbia University.

8. PRILOG

Tablica 1. Pregled instrumenata za mjerenje nekih pokazatelja socijalne prilagodbe na školu

Naziv instrumenta	Autori	Opis instrumenta	Način procjene
Revidirana skala učiteljskog opažanja razredne prilagodbe (eng. <i>Teacher Observation of Classroom Adaptation</i> ; TOCA-R);	Werthamer-Larsson, Kellam i Wheeler, 1991	Ukupno 43 čestice; tri subskale: Problemi pažnje, Agresivno/ometajuće ponašanje, Sramežljivo ponašanje; Cronbach α 0,86 do 0,95	Intervju s učiteljem/icom
U verziji check-liste (TOCA-C)	Koth, Bradshaw i Leaf, 2009	TOCA-C: Ukupno 21 čestica; tri subskale: Problemi pažnje, Ometajuće ponašanje, Prosocijalno ponašanje; Cronbach α 0,83 do 0,97	Procjene učitelja/ice
Učiteljska skala procjene školske prilagodbe (eng. <i>Teacher Rating Scale of School Adjustment</i> ; TRSSA);	Birch i Ladd, 1997	Ukupno 54 čestice; četiri subskale: Sviđanje škole, Izbjegavanje škole, Suradničko sudjelovanje, Samostalno sudjelovanje; Cronbach α 0,74 do 0,92	Procjene učitelja/ice
Kratka forma (<i>Short-Form TRSSA</i>)	Betts i Rotenberg, 2007	Ukupno 16 čestica; tri subskale: Uključenost u izvršenje zadataka u razredu, Pozitivna orijentacija i Zrelost; Cronbach α 0,74 do 0,89	
Upitnik sviđanja i izbjegavanja škole (eng. <i>School Liking and Avoidance Questionnaire</i> ; SLAQ)	Ladd, 1990; Ladd i Price, 1987	Ukupno 14 čestica; dvije subskale: Sviđanje škole i Izbjegavanje škole, Cronbach α 0,83 do 0,91	Samoprocjene učenika/ica (intervju)
Skala odnosa učenik-učitelj (eng. <i>Student-Teacher Relationship Scale</i> , STRS);	Pianta, 2001	Ukupno 28 čestica; tri subskale: Bliskost, Konflikt, Ovisnost; Cronbach α od 0,64 do 0,92	Procjene učitelja/ice
Kratka forma STRS-SF		STRS-SF: Ukupno 16 čestica; dvije subskale: Bliskost i Konflikt; Cronbach α 0,80 do 0,87	
Učiteljska skala procjene djece (eng. <i>Teacher-Child Rating Scale</i> , TCRS)	Hightower i sur., 1986	Ukupno 36 čestica; šest subskala u dvije domene: problemi u ponašanju (<i>Acting-out</i> , Sramežljivost/anksioznost, Problemi u učenju); socijalna kompetencija (Tolerancija na frustraciju, Asertivnost, Usmjerenost na zadatak); Cronbach α od 0,85 do 0,95	Procjene učitelja/ice
Upitnik snaga i poteškoća (eng. <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> , SDQ)	Goodman, 2001	Ukupno 25 čestica; pet subskala: Emocionalne poteškoće, Problemi u ponašanju, Hiperaktivnost/nepažnja, Problemi u odnosima s vršnjacima, Odnos prema društvu (prosocijalno ponašanje); Cronbach α 0,70 do 0,88	Procjene roditelja; procjene učitelja/ice

Tablica 1. *Pregled instrumenata za mjerenje nekih pokazatelja socijalne prilagodbe na školu (nastavak)*

Naziv instrumenta	Autori	Opis instrumenta	Način procjene
Sustav procjene socijalnih vještina (eng. <i>Social Skills Rating System</i> , SSRS)	Gresham i Elliott, 1990	Ukupno 34 do 57 čestica; devet subskala u tri domene - Socijalne vještine (Suradnja, Asertivnost, Odgovornost, Empatija, Samokontrola), Problemi u ponašanju (Internalizirani problemi, Eksternalizirani problemi, Hiperaktivnost) i Akademska kompetencija; Cronbach α 0,84 do 0,95	Procjene roditelja; procjene učitelja/ice

Tablica 2. *Pregled nekih instrumenata za mjerenje socijalno-emocionalne kompetencije djece*

Naziv instrumenta	Autori	Opis instrumenta	Način procjene
Učiteljska ^a i Roditeljska skala procjene djece (eng. <i>Teacher/Parent – Child Rating Scale</i>)	Hightower i sur., 1986; Law, Montes, Hightower, Lotyczewski i Halterman, 2012	Ukupno 39 čestica; sedam subskala: Negativan odnos s vršnjacima, Pozitivan odnos s vršnjacima, Usmjerenost na zadatak, Emocionalna osjetljivost/ anksioznost, Oslanjanje na sebe, Tolerancija na frustraciju, Pozitivnost; Cronbach α 0,78 do 0,86	Procjene roditelja; procjene učitelja/ice ili odgojitelja/ice
Sustav procjene socijalnih vještina (SSRS)	Gersham i Elliot, 1990	<i>instrument je opisan u Tablici 1</i>	
Skala za procjenu ponašanja i emocija – drugo izdanje (eng. <i>Behavioral and Emotional Rating Scale-Second Edition</i> , BERS-2)	Epstein i Sharma, 1998	Ukupno 52 čestice; pet subskala: Interpersonalna snaga, Intrapersonalna snaga, Školsko funkcioniranje, Afektivna snaga i Obiteljska uključenost, te ukupni rezultat (Indeks snaga); Cronbach α od 0,80 do 0,95	Procjene roditelja; procjene učitelja/ice ili odgojitelja/ice
Devereux procjena učeničkih snaga (eng. <i>Devereux Student Strengths Assessment</i> , DESSA)	Lebuffe i sur., 2008	Ukupno 72 čestice; osam subskala: Samosvijest, Socijalna svijest, Samokontrola, Ponašanje usmjereno prema cilju, Socijalne vještine, Osobna odgovornost, Donošenje odluka i Optimistično mišljenje; Cronbach α od 0,82 do 0,98	Procjene roditelja; učitelja/ice ili odgojitelja/ice
Skala socijalne kompetencije i evaluacije ponašanja (eng. <i>Social Competence and Behavior Evaluation Scale</i> , SCBE)	LeFreniere i Dumas, 1996	Ukupno 80 čestica, četiri sumarne skale: Socijalna kompetencija, Eksternalizirani problemi, Internalizirani problemi i Opća prilagodba; Kratka verzija SCBE-30: subskale Socijalna kompetencija, Ljutnja-agresivnost i Anksioznost-povlačenje; Cronbach α 0,80 do 0,89	Procjene roditelja; učitelja/ice ili odgojitelja/ice

Napomena: ^a verzija skale za učitelje/ice opisana je u Tablici 1

Tablica 3. Deskriptivni podaci učenika/ica na ispitu znanja u predistraživanju

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>C</i>	mogući raspon	dobiveni raspon	<i>K-S</i>	prosječni % rješivosti
Složi riječi od zadanih slova	90	2,86	0,35	3,00	0-3	2-3		95,19
Od pomiješanih riječi složi rečenicu	89	1,21	0,75	1,00	0-2	0-2		60,67
Prepiši pisanim slovima. Pazi na veliko početno slovo!	90	3,94	1,33	4,00	0-5	0-5		78,89
Stavi odgovarajući znak na kraj rečenice	88	4,65	0,63	5,00	0-5	3-5		92,95
Pročitaj rečenice i odgovori na pitanja	87	3,61	0,69	4,00	0-4	1-4		90,23
HR_ukupno ^a	86	16,31	2,13	17,00	0-19	10-19	2,03**	85,84
HR_ukupno ^b	90	16,03	2,52	17,00	0-19	7-19	2,05**	84,37
Prekriži geometrijska tijela, a geometrijskim likovima napiši imena	89	3,58	1,41	4,00	0-5	0-5		71,69
Nacrtaj ravnu i zakrivljenu crtu koje se sijeku	77	2,58	0,78	3,00	0-3	0-3		86,15
Prebroji nacrtane likove, zaokruži veće zvjezdice, prekriži manja srca	88	2,95	1,07	3,00	0-4	0-4		73,86
Napiši brojeve koji nedostaju	88	2,00	0,00	2,00	0-2	2-2		100,00
Poredaj brojeve od najvećeg prema najmanjem	85	1,52	0,63	2,00	0-2	0-2		75,88
Upiši broj ili brojevnju riječ koja nedostaje	83	1,93	1,01	2,00	0-3	0-3		64,33
Upiši <, > ili =	82	5,90	0,49	6,00	0-6	2-6		98,33
Izračunaj	78	8,50	0,96	9,00	0-9	2-9		94,44
Zadatak riječima	77	1,94	0,34	2,00	0-2	0-2		96,75
MAT_ukupno ^a	69	31,14	3,19	31,00	0-36	24-36	1,04	86,50
MAT_ukupno ^b	90	28,56	7,20	30,00	0-36	4-36	1,99**	79,33
Pogledaj crtež i dopuni riječima iznad, ispod, iza i ispred	88	2,53	1,28	2,00	0-4	0-4		63,35
Zaokruži točan odgovor (doba dana)	89	2,52	0,72	3,00	0-3	0-3		83,90
Dopuni (promet)	87	1,90	0,31	2,00	0-2	1-2		94,83
Dopuni rečenice (jučer, danas, sutra)	84	1,95	1,06	2,00	0-3	0-3		65,08
Napiši imena dana u tjednu pravilnim redoslijedom	85	2,78	0,41	3,00	0-3	1-3		92,75
Zaokruži točan odgovor (higijena, zdravlje i okoliš)	86	3,17	0,88	3,00	0-4	0-4		79,36
Spoji crtom godišnje doba i blagdan	82	2,49	0,67	3,00	0-3	1-3		82,93
PID_ukupno ^a	80	17,48	3,07	18	0-22	9,5-22	1,14	79,45
PID_ukupno ^b	90	16,36	4,37	17,00	0-22	1-22	1,23	74,36
ZNANJE_ukupno ^a	62	65,25	6,70	67,00	0-77	46-77	0,99	84,74
ZNANJE_ukupno ^b	90	60,16	12,30	62,50	0-77	13,5-77	1,39*	78,13

Napomena: ^a rezultati sudionika koji su u potpunosti (ispravno ili pogrešno) riješili ispit, ^b rezultati svih sudionika koji su rješavali ispit (neriješeni zadaci bodovani s 0); * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablica 4. Rezultati eksploratornih (PCA) i konfirmatornih faktorskih analiza (CFA) pojedinih skala DESSA upitnika

DESSA skala	Br. čestica skale	% varijance objašnjen prvim faktorom (PCA)	Cronbachov α	CFA				
				χ^2/df	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
Samosvijest	7	45,31	0,79	2,67	0,07	0,96	0,93	0,04 ^b
Svijest o drugima/ socijalna svijest	9	41,74	0,82	2,28	0,06	0,95	0,94	0,04
Upravljanje sobom/ samokontrola	11	37,28	0,81 ^a	2,85	0,07	0,92	0,90	0,05 ^b
Ponašanje usmjereno prema cilju	10	45,60	0,87	2,83	0,07	0,94	0,92	0,04 ^b
Vještine u odnosima s drugima/socijalne vještine	9	42,19	0,84	2,92	0,07	0,93	0,91	0,05 ^b
Osobna odgovornost	10	42,44	0,84 ^a	2,94	0,07	0,93	0,91	0,05 ^b
Donošenje odluka	8	43,19	0,79 ^a	2,49	0,06	0,95	0,93	0,04
Optimistično mišljenje	7	42,18	0,77	2,74	0,07	0,95	0,92	0,04 ^b

Napomena: ^a jedna čestica u manjoj mjeri narušava pouzdanost, ali je zadržana jer ima zadovoljavajuće zasićenje pripadajućim faktorom te je sadržajno primjerena skali koja je i uz zadržavanje te čestice visoko pouzdana; ^b početni model je modificiran (na temelju modifikacijskih indeksa dopuštene su korelacije između parova pogrešaka čestica koje su bile sadržajno/teorijski opravdane)

Tablica 5. Rezultati provjere normaliteta distribucije svih istraživanih varijabli

	Simetričnost		Spljoštenost	
	<i>S (SE)</i>	<i>Z</i>	<i>S (SE)</i>	<i>Z</i>
Specifične kognitivne sposobnosti	-1,09 (0,12)	-8,88*	0,93 (0,25)	3,78*
Perceptivni test	-0,78 (0,12)	-6,36*	0,09 (0,25)	0,37
Test spajanja točaka	-1,65 (0,12)	-13,45*	2,30(0,25)	9,40*
Test poznavanja činjenica	-1,46 (0,12)	-11,89*	3,02 (0,25)	12,34*
Test precrtavanja	-0,99 (0,12)	-8,07*	1,70 (0,25)	6,96*
Numerički test	-1,12 (0,12)	-9,11*	0,78 (0,25)	3,18
Socijalno-emocionalna kompetencija	-0,10 (0,13)	-0,81	0,26 (0,25)	1,05
Samosvijest	-0,32 (0,13)	-2,56	0,09 (0,25)	0,36
Socijalna svijest	0,03 (0,13)	0,24	-0,26 (0,25)	-1,04
Samokontrola	-0,07 (0,13)	-0,57	0,04 (0,25)	0,16
Socijalne vještine	-0,16 (0,13)	-1,24	-0,22 (0,25)	-0,87
Donošenje odluka	-0,17 (0,13)	-1,33	0,10 (0,25)	0,41
Informiranost roditelja	-0,90 (0,13)	-6,95*	0,26 (0,26)	1,00
Uključenost roditelja	0,11 (0,13)	0,87	0,67 (0,25)	2,65
Pažnja učenika/ica	-0,54 (0,12)	-4,53*	-0,58 (0,24)	-2,43
Odnos s učiteljicom	-1,55 (0,12)	-12,77*	2,20 (0,24)	9,12*
Bliskost	-1,00 (0,12)	-8,26*	0,34 (0,24)	1,43
Konflikt	2,05 (0,12)	16,97*	3,96 (0,24)	16,44*
Odnos s vršnjacima	-1,02 (0,12)	-8,19*	0,60 (0,25)	2,45
Sviđanje škole	-1,19 (0,12)	-9,58*	0,66 (0,25)	2,68
Uključenost učenika/ica	-0,92 (0,12)	-7,67*	-0,12 (0,24)	-0,49
Ispit znanja iz hrvatskog jezika	-2,23 (0,12)	-18,00*	6,05 (0,25)	24,51*
Ispit znanja iz matematike	-1,12 (0,12)	-9,04*	2,19 (0,25)	8,85*
Ispit znanja iz prirode i društva	-2,17 (0,12)	-17,48*	6,44 (0,25)	26,08*
Akadska kompetencija	-0,81 (0,12)	-6,75*	-0,18 (0,24)	0,75
Osobna spremnost učiteljice	-1,70 (0,12)	-14,18*	3,21 (0,24)	13,49*
Spremnost škole	0,94 (0,12)	7,82*	0,88 (0,24)	3,70*
Tranzicijske aktivnosti škole	1,21 (0,12)	10,07*	1,02 (0,24)	4,29*

Napomena: *S* = statistik, *SE* = standardna pogreška; *značajno odstupanje (s obzirom na veličinu uzorka, $N > 200$, kriterij za značajno odstupanje od normaliteta postavljen je na 3,29)

Tablica 6. *Pearsonovi koeficijenti korelacije među svim istraživanim varijablama na ukupnom uzorku*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. Specifične kognitivne sposobnosti	1												
2. Perceptivni test	0,79**	1											
3. Test spajanja točaka	0,86**	0,54**	1										
4. Test poznavanja činjenica	0,53**	0,40**	0,28**	1									
5. Test precrtavanja	0,72**	0,39**	0,56**	0,27**	1								
6. Numerički test	0,50**	0,39**	0,25**	0,31**	0,16**	1							
7. Socijalno-emocionalna kompetencija	0,11*	0,07	0,08	0,15**	0,05	0,11*	1						
8. Samosvijest	0,15**	0,10	0,12*	0,19**	0,04	0,17**	0,83**	1					
9. Socijalna svijest	0,05	0,05	0,01	0,11*	0,01	0,09	0,84**	0,56**	1				
10. Samokontrola	0,14**	0,11*	0,08	0,14**	0,09	0,11*	0,86**	0,62**	0,69**	1			
11. Socijalne vještine	0,02	-0,01	0,03	0,05	0,00	0,03	0,86**	0,65**	0,69**	0,64**	1		
12. Donošenje odluka	0,12*	0,07	0,10	0,13*	0,07	0,08	0,90**	0,72**	0,68**	0,73**	0,72**	1	
13. Informiranost roditelja	-0,14**	-0,15**	-0,05	-0,20**	-0,06	-0,13*	0,14**	0,10	0,17**	0,09	0,18**	0,06	1
14. Uključenost roditelja	-0,03	-0,05	0,04	-0,08	-0,02	-0,09	0,15**	0,08	0,20**	0,14**	0,15**	0,10	0,33**
15. Pažnja učenika/ica	0,46**	0,38**	0,35**	0,26**	0,35**	0,29**	0,10*	0,10	0,08	0,18**	0,01	0,09	-0,08
16. Odnos s učiteljicom	0,17**	0,12*	0,11*	0,17**	0,12*	0,12*	0,14**	0,10	0,13*	0,19**	0,06	0,12*	0,00
17. Bliskost	0,15**	0,09	0,12*	0,19**	0,09	0,10*	0,13*	0,12*	0,11*	0,15**	0,08	0,09	-0,04
18. Konflikt	-0,14**	-0,12*	-0,07	-0,12*	-0,12*	-0,11*	-0,11*	-0,06	-0,12*	-0,16**	-0,03	-0,11*	-0,03
19. Odnos s vršnjacima	0,00	-0,03	0,02	-0,01	0,02	0,00	0,03	-0,01	0,00	0,13*	0,01	0,02	0,00
20. Sviđanje škole	0,09	0,05	0,09	0,01	0,11*	0,02	0,09	0,09	0,06	0,09	0,13*	0,04	0,10
21. Uključenost učenika/ica	0,47**	0,42**	0,33**	0,30**	0,35**	0,26**	0,10	0,06	0,08	0,17**	0,00	0,10*	-0,11*
22. Ispit znanja iz hrvatskog jezika	0,38**	0,33**	0,24**	0,33**	0,28**	0,25**	0,07	0,07	0,04	0,07	0,02	0,07	-0,14**
23. Ispit znanja iz matematike	0,46**	0,39**	0,34**	0,33**	0,28**	0,32**	0,01	0,06	-0,03	0,04	-0,07	0,02	-0,15**
24. Ispit znanja iz prirode i društva	0,37**	0,32**	0,25**	0,23**	0,24**	0,31**	0,10	0,09	0,09	0,18**	-0,03	0,10	-0,13*
25. Akademski kompetencija	0,52**	0,48**	0,36**	0,40**	0,34**	0,34**	0,08	0,11*	0,08	0,14**	-0,02	0,05	-0,19**
26. Osobna spremnost učiteljice	0,02	-0,01	0,01	0,07	0,05	-0,02	0,00	-0,04	0,00	-0,02	0,05	0,01	0,09
27. Spremnost škole	-0,05	-0,03	-0,04	-0,03	-0,03	-0,05	0,02	0,00	0,04	0,04	0,01	0,00	0,07
28. Tranzicijske aktivnosti škole	0,14**	0,10*	0,09	0,14**	0,14**	0,01	-0,04	0,00	-0,10	-0,08	0,00	0,00	0,07

Tablica 6. Pearsonovi koeficijenti korelacije među svim istraživanim varijablama na ukupnom uzorku (nastavak)

	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27
14. Uključenost roditelja	1													
15. Pažnja učenika/ica	-0,01	1												
16. Odnos s učiteljicom	0,02	0,42**	1											
17. Bliskost	-0,02	0,29**	0,82**	1										
18. Konflikt	-0,05	-0,42**	-0,90**	-0,48**	1									
19. Odnos s vršnjacima	-0,02	0,24**	0,11*	0,07	-0,11*	1								
20. Sviđanje škole	0,06	0,18**	0,20**	0,17**	-0,17**	0,22**	1							
21. Uključenost učenika/ica	-0,05	0,71**	0,58**	0,45**	-0,54**	0,23**	0,23**	1						
22. Ispit znanja iz hrvatskog jezika	0,02	0,40**	0,08	0,06	-0,08	0,12*	-0,04	0,36**	1					
23. Ispit znanja iz matematike	-0,02	0,39**	0,16**	0,18**	-0,11*	0,10*	0,02	0,44**	0,46**	1				
24. Ispit znanja iz prirode i društva	-0,04	0,38**	0,10*	0,10	-0,08	0,15**	0,06	0,38**	0,45**	0,50**	1			
25. Akademska kompetencija	-0,07	0,64**	0,39**	0,38**	-0,30**	0,13**	0,16**	0,70**	0,45**	0,57**	0,49**	1		
26. Osobna spremnost učiteljice	-0,02	-0,01	0,00	-0,02	-0,02	-0,08	0,12*	0,05	-0,06	0,07	0,00	0,12*	1	
27. Spremnost škole	0,03	0,03	0,03	0,01	-0,04	-0,09	0,01	-0,01	-0,13**	0,03	-0,08	0,12*	0,37**	1
28. Tranzicijske aktivnosti škole	0,03	-0,03	-0,08	-0,10*	0,06	-0,06	0,11*	-0,03	-0,02	0,01	-0,07	0,02	0,33**	0,12*

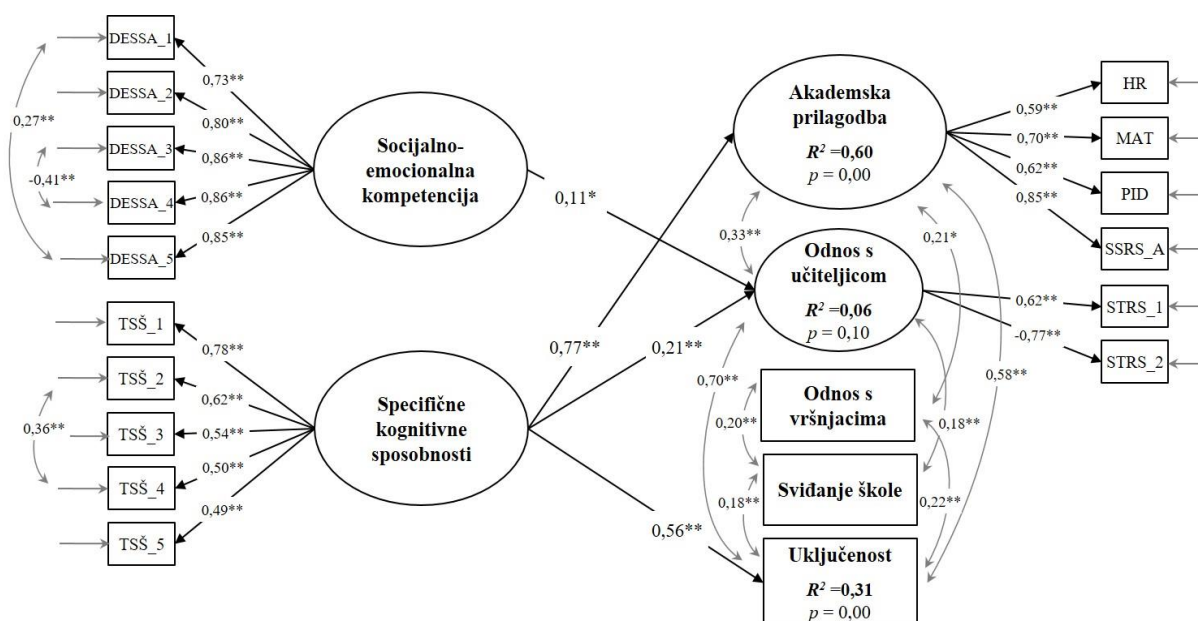
Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablica 7. Pearsonovi koeficijenti korelacije među svim istraživanim varijablama na subuzorcima djevojčica i dječaka

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. Specifične kognitivne sposobnosti		0,77**	0,87**	0,48**	0,74**	0,42**	0,14	0,17*	0,04	0,14	0,10	0,16*	-0,12	-0,01
2. Perceptivni test	0,82**		0,54**	0,30**	0,37**	0,34**	0,15*	0,15*	0,10	0,17*	0,09	0,16*	-0,12	0,00
3. Test spajanja točaka	0,84**	0,55**		0,31**	0,57**	0,18*	0,07	0,12	-0,01	0,05	0,05	0,10	-0,05	0,03
4. Test poznavanja činjenica	0,56**	0,50**	0,26**		0,27**	0,15*	0,17*	0,21**	0,08	0,16*	0,11	0,18*	-0,19**	-0,08
5. Test precrtavanja	0,71**	0,43**	0,54**	0,29**		0,14*	0,04	0,02	-0,02	0,07	0,04	0,05	-0,01	-0,01
6. Numerički test	0,60**	0,44**	0,35**	0,43**	0,22**		0,13	0,20**	0,04	0,12	0,09	0,12	-0,19*	-0,07
7. Socijalno-emocionalna kompetencija	0,08	-0,04	0,08	0,13	0,05	0,10		0,86**	0,86**	0,89**	0,90**	0,92**	0,17*	0,15*
8. Samosvijest	0,14	0,05	0,12	0,17*	0,08	0,13	0,80**		0,63**	0,70**	0,72**	0,75**	0,10	0,06
9. Socijalna svijest	0,06	-0,03	0,02	0,14	0,02	0,14	0,83**	0,48**		0,71**	0,76**	0,72**	0,22**	0,16*
10. Samokontrola	0,12	0,02	0,12	0,13	0,09	0,11	0,82**	0,53**	0,66**		0,72**	0,80**	0,13	0,17*
11. Socijalne vještine	-0,09	-0,17*	-0,02	-0,02	-0,07	-0,03	0,80**	0,56**	0,61**	0,53**		0,80**	0,16*	0,15*
12. Donošenje odluka	0,08	-0,05	0,09	0,08	0,10	0,05	0,87**	0,68**	0,64**	0,64**	0,61**		0,13	0,14*
13. Informiranost roditelja	-0,16*	-0,18*	-0,05	-0,20**	-0,14	-0,07	0,11	0,11	0,11	0,04	0,21**	-0,01		0,30**
14. Uključenost roditelja	-0,07	-0,12	0,03	-0,07	-0,06	-0,09	0,15*	0,10	0,23**	0,09	0,14	0,04	0,37**	
15. Pažnja učenika/ica	0,50**	0,42**	0,38**	0,28**	0,34**	0,39**	0,06	0,07	0,09	0,16*	-0,13	0,02	-0,13	-0,13
16. Odnos s učiteljicom	0,17*	0,11	0,11	0,24**	0,12	0,14	0,14	0,17*	0,11	0,18*	0,06	0,05	-0,02	0,01
17. Bliskost	0,14	0,07	0,07	0,23**	0,09	0,17*	0,16*	0,17*	0,12	0,17*	0,11	0,06	-0,08	-0,09
18. Konflikt	-0,14	-0,10	-0,11	-0,16*	-0,11	-0,06	-0,07	-0,11	-0,06	-0,12	0,02	-0,02	-0,05	-0,10
19. Odnos s vršnjacima	0,01	-0,06	0,00	0,01	0,12	0,00	0,06	-0,03	0,04	0,20**	-0,04	0,08	0,01	-0,11
20. Sviđanje škole	0,03	0,01	0,03	-0,11	0,11	0,02	0,03	0,01	-0,02	0,05	0,11	-0,02	0,12	-0,01
21. Uključenost učenika/ica	0,50**	0,49**	0,34**	0,32**	0,37**	0,32**	0,06	0,07	0,08	0,17*	-0,12	0,04	-0,17*	-0,26**
22. Ispit znanja iz hrvatskog jezika	0,42**	0,36**	0,29**	0,44**	0,23**	0,27**	0,16*	0,14	0,20*	0,14	0,09	0,10	-0,12	0,10
23. Ispit znanja iz matematike	0,56**	0,42**	0,47**	0,38**	0,35**	0,40**	0,08	0,13	0,08	0,11	-0,06	0,07	-0,12	0,00
24. Ispit znanja iz prirode i društva	0,45**	0,35**	0,35**	0,23**	0,30**	0,36**	0,21**	0,19*	0,25**	0,24**	0,01	0,15	-0,05	-0,03
25. Akademski kompetencija	0,65**	0,58**	0,53**	0,46**	0,37**	0,44**	0,10	0,12	0,10	0,19**	-0,09	0,06	-0,23**	-0,13
26. Osobna spremnost učiteljice	0,10	0,04	0,16*	0,01	0,13	-0,05	-0,02	-0,06	-0,04	-0,05	0,08	0,00	0,15	-0,04
27. Spremnost škole	0,00	-0,03	0,08	-0,07	-0,02	-0,02	0,01	-0,02	0,00	0,01	0,05	0,00	0,10	0,05
28. Tranzicijske aktivnosti škole	0,17*	0,11	0,18*	0,11	0,15*	0,01	-0,04	0,00	-0,09	-0,12	0,04	0,01	0,16*	0,05

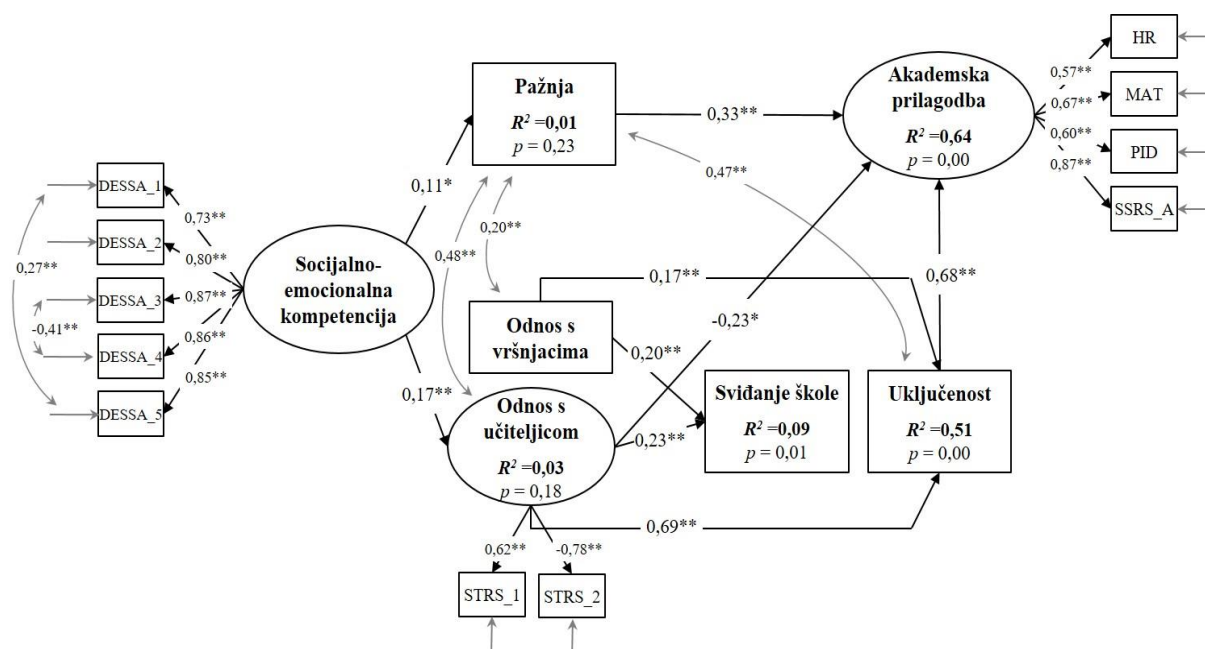
Tablica 7. Pearsonovi koeficijenti korelacije među svim istraživanim varijablama na subuzorcima djevojčica i dječaka (nastavak)

	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28
1. Specifične kognitivne sposobnosti	0,42**	0,15*	0,14*	-0,12	-0,01	0,09	0,44**	0,35**	0,37**	0,30**	0,41**	-0,05	-0,10	0,11
2. Perceptivni test	0,35**	0,13	0,09	-0,13	-0,01	0,05	0,38**	0,30**	0,35**	0,30**	0,40**	-0,06	-0,04	0,10
3. Test spajanja točaka	0,31**	0,08	0,14*	-0,02	0,03	0,08	0,32**	0,20**	0,24**	0,17*	0,23**	-0,11	-0,14*	0,03
4. Test poznavanja činjenica	0,26**	0,14*	0,16*	-0,10	-0,03	0,11	0,32**	0,23**	0,29**	0,23**	0,36**	0,13	0,02	0,16*
5. Test precrtavanja	0,32**	0,07	0,05	-0,07	-0,07	0,03	0,29**	0,30**	0,22**	0,18*	0,28**	-0,01	-0,04	0,16*
6. Numerički test	0,25**	0,17*	0,08	-0,19**	0,01	0,08	0,28**	0,27**	0,28**	0,29**	0,28**	0,01	-0,07	0,00
7. Socijalno-emocionalna kompetencija	0,13	0,13	0,11	-0,12	0,01	0,12	0,11	0,00	-0,05	0,03	0,07	0,02	0,03	-0,04
8. Samosvijest	0,14	0,08	0,10	-0,05	0,02	0,15*	0,08	0,03	0,02	0,03	0,11	-0,03	0,01	-0,01
9. Socijalna svijest	0,05	0,13	0,10	-0,13	-0,04	0,08	0,06	-0,08	-0,12	-0,03	0,05	0,04	0,08	-0,10
10. Samokontrola	0,16*	0,17*	0,12	-0,17*	0,06	0,08	0,15*	0,02	-0,02	0,13	0,09	0,02	0,07	-0,04
11. Socijalne vještine	0,08	0,05	0,05	-0,03	0,04	0,13	0,04	-0,03	-0,08	-0,07	0,01	0,03	-0,02	-0,02
12. Donošenje odluka	0,13	0,16*	0,11	-0,15*	-0,02	0,07	0,14	0,05	-0,03	0,07	0,04	0,02	0,00	-0,01
13. Informiranost roditelja	-0,04	0,00	-0,02	-0,02	0,00	0,09	-0,08	-0,17*	-0,19*	-0,21**	-0,17*	0,02	0,04	0,00
14. Uključenost roditelja	0,05	0,00	0,01	0,01	0,05	0,06	0,05	-0,06	-0,06	-0,07	-0,05	-0,01	0,01	0,03
15. Pažnja učenika/ica		0,44**	0,34**	-0,41**	0,22**	0,17*	0,74**	0,38**	0,36**	0,34**	0,62**	0,00	0,02	-0,01
16. Odnos s učiteljicom	0,13		0,83**	-0,92**	0,08	0,10	0,59**	0,03	0,08	0,07	0,39**	0,03	0,03	-0,01
17. Bliskost	-0,35**	0,78**		-0,55**	0,08	0,11	0,49**	0,06	0,21**	0,11	0,40**	-0,03	0,03	-0,03
18. Konflikt	0,31**	-0,84**	-0,31**		-0,06	-0,07	-0,54**	0,00	0,02	-0,02	-0,30**	-0,07	-0,03	0,00
19. Odnos s vršnjacima	0,26**	0,14	0,05	-0,17*		0,21**	0,18*	0,10	0,08	0,13	0,11	-0,15*	-0,08	-0,09
20. Sviđanje škole	0,04	0,25**	0,16*	-0,24**	0,25**		0,13	-0,11	-0,04	-0,02	0,13	0,17*	-0,02	0,14*
21. Uključenost učenika/ica	0,62**	0,50**	0,33**	-0,47**	0,31**	0,25**		0,35**	0,43**	0,34**	0,71**	0,07	-0,01	0,04
22. Ispit znanja iz hrvatskog jezika	0,41**	0,11	0,00	-0,16*	0,13	0,02	0,36**		0,43**	0,48**	0,42**	-0,08	-0,19**	-0,03
23. Ispit znanja iz matematike	0,41**	0,25**	0,10	-0,30**	0,13	0,07	0,42**	0,50**		0,53**	0,55**	0,03	0,01	0,01
24. Ispit znanja iz prirode i društva	0,39**	0,10	0,03	-0,12	0,17*	0,12	0,42**	0,37**	0,45**		0,46**	-0,06	-0,08	-0,13
25. Akademski kompetencija	0,63**	0,35**	0,31**	-0,26**	0,15*	0,11	0,69**	0,48**	0,59**	0,51**		0,13	0,14*	0,07
26. Osobna spremnost učiteljice	-0,03	-0,05	0,00	0,07	0,00	0,05	0,01	-0,04	0,11	0,07	0,10		0,39**	0,35**
27. Spremnost škole	0,03	0,01	-0,03	-0,04	-0,11	0,03	-0,03	-0,07	0,05	-0,10	0,09	0,35**		0,11
28. Tranzicijske aktivnosti škole	-0,03	-0,19**	-0,17*	0,14	-0,02	0,08	-0,11	0,00	0,01	0,02	-0,03	0,31**	0,13	



Slika 1. Završni ukupni model predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).



Slika 2. Završni ukupni model medijacijske uloge pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno-emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).

Tablica 8. Parametri nultog modela višerazinskog modeliranja za akademsku prilagodbu djece na školu

Komponente varijance	Akademska prilagodba		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Rezidual ^a	0,51 (0,02)	24,16**	0,51
Pojedinac	0,44 (0,04)	10,42**	0,45
Razred	0,04 (0,02)	1,96*	0,04
Škola	0,00	/	0,00

Napomena: SE = standardna pogreška; ^arezidual = individualne razlike na različitim pokazateljima akademske prilagodbe koji tvore tu latentnu kriterijsku varijablu; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablica 9. Parametri nultog modela višerazinskog modeliranja za pokazatelje socijalne prilagodbe djece na školu

Komponente varijance	Odnos s učiteljicom			Odnos s vršnjacima		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,27 (0,02)	13,70**	0,84	8,59 (0,64)	13,41**	0,96
Razred	0,05 (0,02)	2,81**	0,16	0,37 (0,35)	1,05	0,04
Škola	0,00	/	0,00	0,01 (0,20)	0,06	0,00

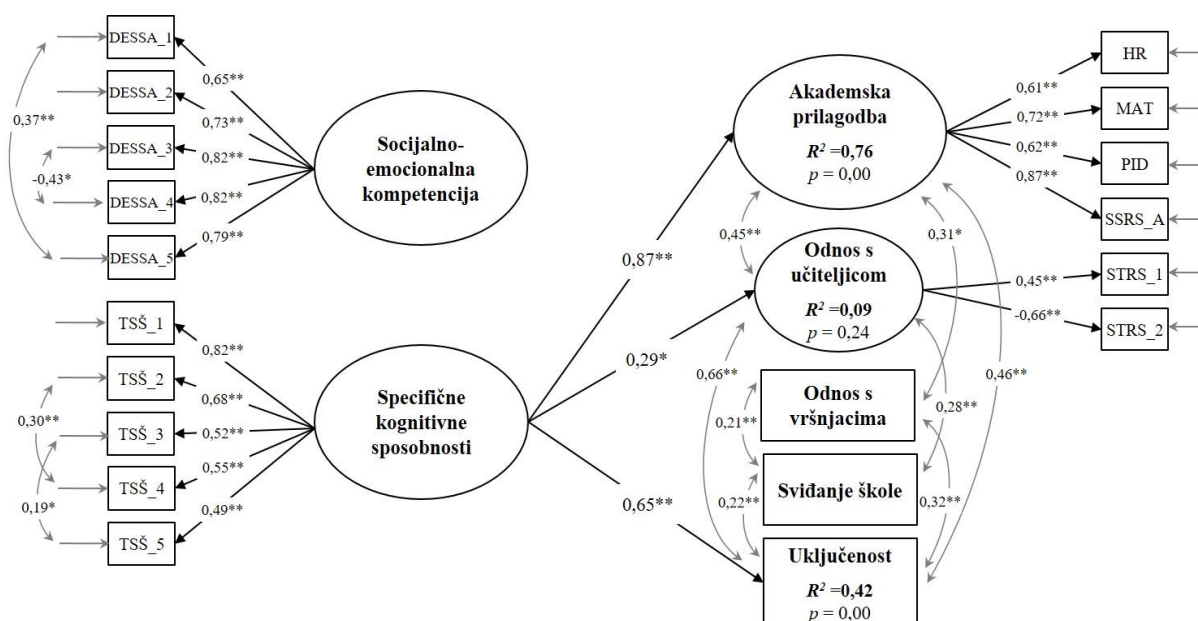
Komponente varijance	Sviđanje škole			Uključenost		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,22 (0,02)	13,30**	0,87	0,19 (0,01)	13,78**	0,97
Razred	0,01 (0,01)	0,99	0,04	0,01 (0,01)	1,21	0,03
Škola	0,02 (0,02)	1,61	0,10	0,00	/	0,00

Napomena: SE = standardna pogreška; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablica 10. *Predikcija odnosa s vršnjacima, sviđanja škole i uključenosti učenika/ica na osnovu individualnih karakteristika djeteta i kontekstualnih obiteljskih varijabli te njihovih interakcija*

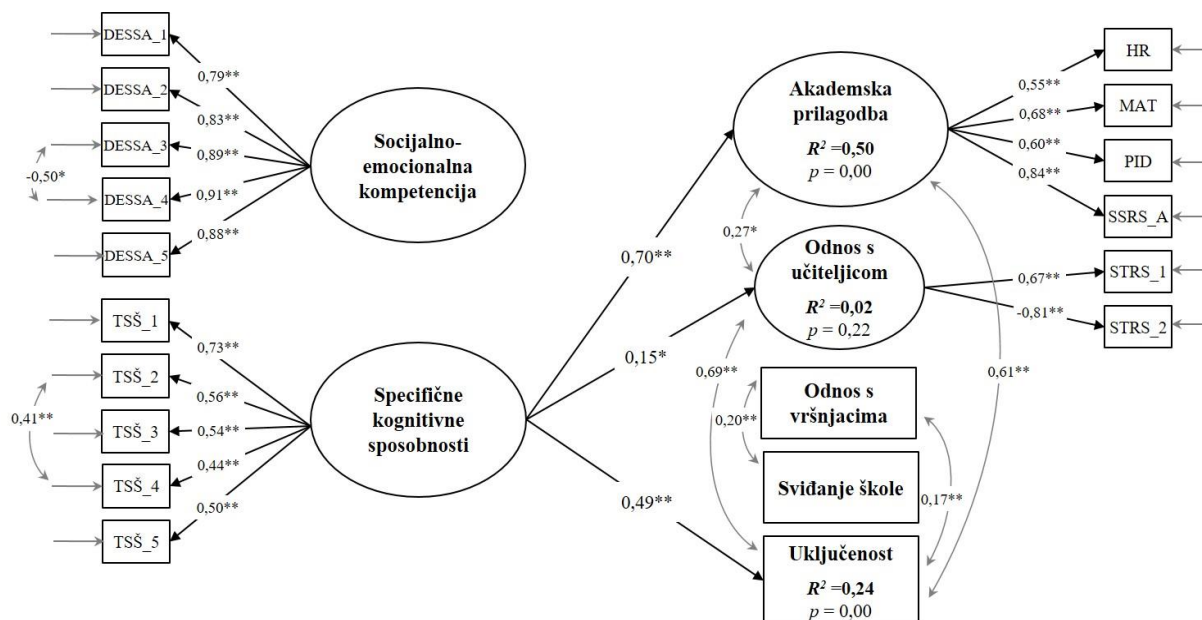
	Odnos s vršnjacima	Sviđanje škole	Uključenost
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta	0,05	0,07	0,04
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta	0,01	0,11*	0,45**
Informiranost roditelja	0,00	0,10	-0,06
Uključenost roditelja	-0,04	0,00	0,02
R^2	0,00	0,03	0,23
F	0,28	2,40*	23,46**
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta x Informiranost roditelja	-0,09	-0,01	-0,08
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta x Uključenost roditelja	0,07	-0,08	-0,01
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta x Informiranost roditelja	-0,01	-0,02	-0,03
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta x Uključenost roditelja	-0,02	-0,07	-0,02
ΔR^2	0,01	0,01	0,01
F	0,75	1,06	0,80

Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$



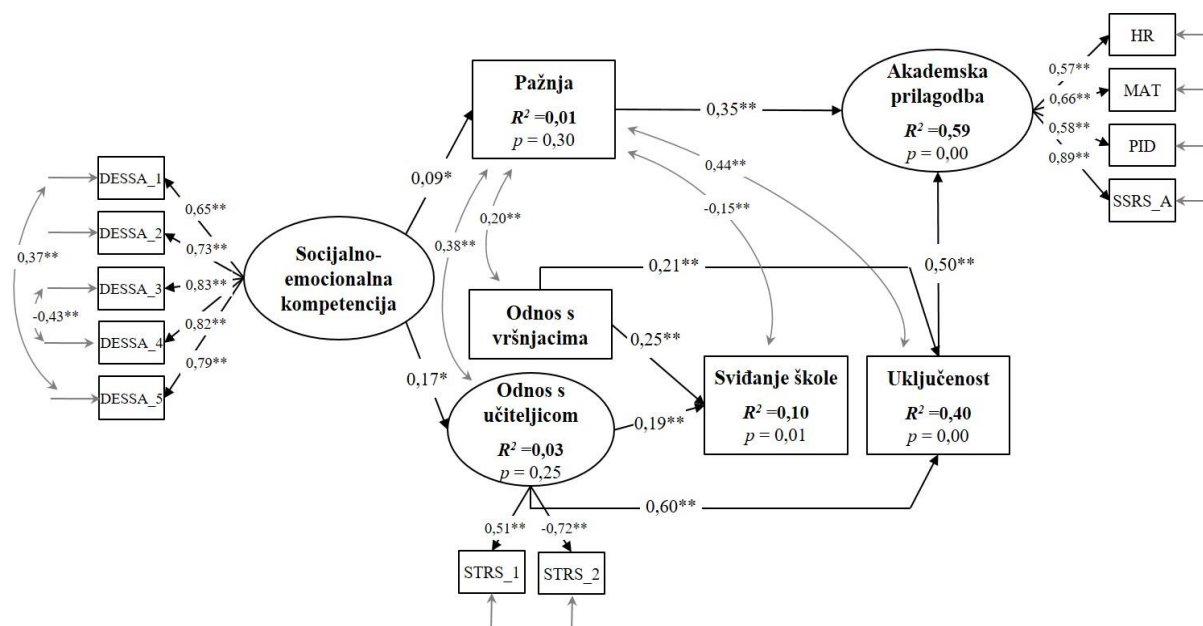
Slika 3. Završni ukupni model predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta na uzorku djevojčica

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).



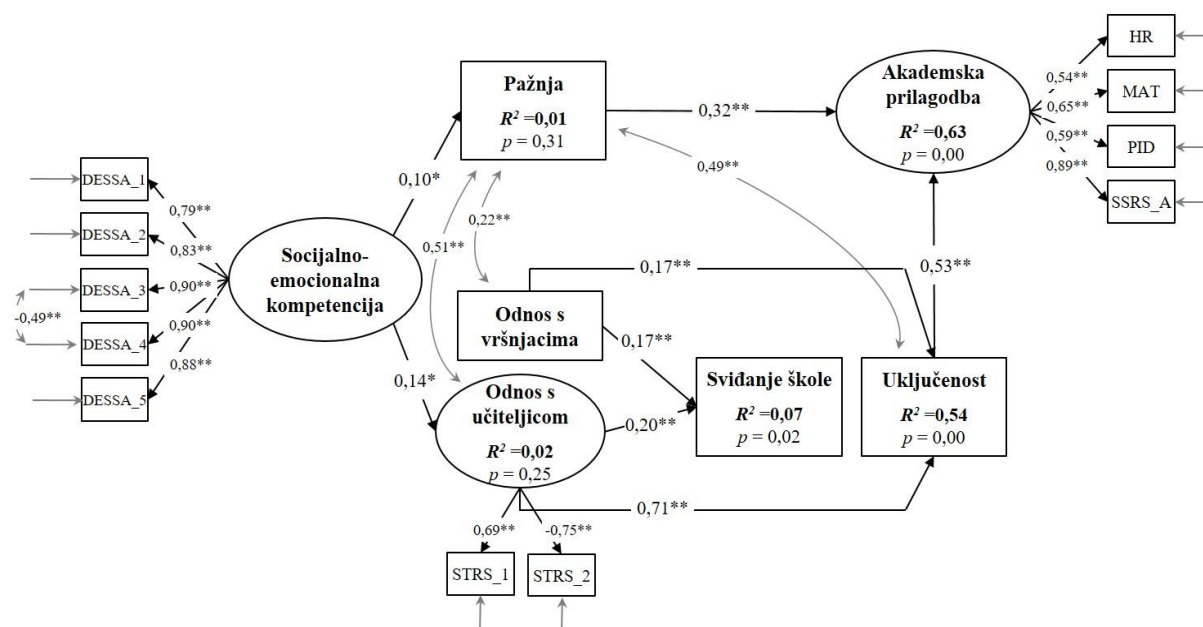
Slika 4. Završni ukupni model predikcije socijalne i akademske prilagodbe djeteta na školu na osnovu socijalno-emocionalne kompetencije i specifičnih kognitivnih sposobnosti djeteta na uzorku dječaka

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).



Slika 5. Završni ukupni model medijacijske uloge pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno – emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta na uzorku djevojčica

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).



Slika 6. Završni ukupni model medijacijske uloge pažnje i pokazatelja socijalne prilagodbe djeteta na školu u odnosu socijalno – emocionalne kompetencije i akademske prilagodbe djeteta na uzorku dječaka

Napomena: Elipse = latentne varijable; pravokutnici = manifestne varijable; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$; R^2 = koeficijent determinacije (postotak objašnjene varijance).

Tablica 11. Parametri nultog modela višerazinskog modeliranja za sve pokazatelje prilagodbe djece na školu na subuzorcima djevojčica i dječaka

Komponente varijance	Akademska prilagodba					
	djevojčice			dječaci		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Rezidual	0,41 (0,02)	16,82**	0,51	0,61 (0,04)	17,31**	0,52
Pojedinac	0,36 (0,05)	6,93**	0,44	0,51 (0,07)	7,10**	0,44
Razred	0,02 (0,03)	0,70	0,03	0,04 (0,04)	1,00	0,03
Škola	0,01 (0,02)	0,73	0,02	0,00		0,00

Komponente varijance	Odnos s učiteljicom					
	djevojčice			dječaci		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,14 (0,02)	9,04**	0,72	0,33 (0,04)	9,43**	0,81
Razred	0,05 (0,02)	2,66*	0,28	0,08 (0,03)	2,33*	0,19
Škola	0	/	0	0	/	0

Komponente varijance	Sviđanje škole					
	djevojčice			dječaci		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,14 (0,02)	9,05**	13,15	0,22 (0,2)	9,05**	0,65
Razred	0,00 (0,01)	0,22	0,01	0,03 (0,02)	1,41	0,10
Škola	0,01 (0,01)	1,13	0,07	0,09 (0,05)	1,71*	0,25

Komponente varijance	Odnos s vršnjacima					
	djevojčice			dječaci		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	8,14 (0,91)	8,97**	0,96	8,96 (0,98)	9,15**	0,94
Razred	0,37 (0,46)	0,8	0,04	0,13 (0,53)	0,24	0,01
Škola	0	/	0	0,45 (0,50)	0,9	0,05

Komponente varijance	Uključenost					
	djevojčice			dječaci		
	procjena (SE)	Waldov Z	ICC	procjena (SE)	Waldov Z	ICC
Pojedinac	0,14 (0,02)	9,11**	0,94	0,21 (0,02)	9,56**	0,95
Razred	0,01 (0,01)	0,99	0,06	0,01 (0,01)	1,02	0,05
Škola	0	/	0	0	/	0

Napomena: SE = standardna pogreška; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablica 12. *Moderatorska uloga spola u odnosu kontekstualnih obiteljskih varijabli i odnosa s vršnjacima, uključenosti učenika/ica i akademske prilagodbe*

	Odnos s vršnjacima	Uključenost	Akadska prilagodba
Spol	0,04	0,23**	0,06
Socijalno-emocionalna kompetencija djeteta	0,05	0,04	0,03
Specifične kognitivne sposobnosti djeteta	0,01	0,43**	0,55**
Informiranost roditelja	0,00	-0,07	-0,16**
Uključenost roditelja	-0,05	-0,01	0,04
R^2	0,01	0,27	0,36
F	0,32	25,01**	37,5**
Spol x Informiranost roditelja	0,13	0,02	0,11
Spol x Uključenost roditelja	-0,38*	-0,32*	0,10
ΔR^2	0,02	0,01	0,01
F	1,30	1,31	1,26

Napomena: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

9. ŽIVOTOPIS AUTORICE

Ivana Hanzec rođena je 1985. godine u Zagrebu. Studirala je psihologiju na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu, gdje je diplomirala 2009. godine s odličnim uspjehom. Dobitnica je Stipendije za nadarene studente Ministarstva znanosti, obrazovanja i športa (2005-2007) i Top stipendije za top studente (2007). Na Hrvatskim studijima zaposlena je od 2009. godine kao asistentica, od 2010. kao znanstvena novakinja. Sudjelovala je u izvođenju nastave na preddiplomskom i diplomskom studiju psihologije na kolegijima Neeksperimentalne metode, Deskriptivna statistika, Inferencijalna statistika, Praktikum iz istraživačkih metoda, Psihologija odrasle dobi i starenja, Psihologija obrazovanja, te na diplomskom studiju nastavničke naobrazbe na kolegijima Metodika nastave psihologije i Praktične vježbe iz predmetne metodike 1 i 2. Do sada je podnijela 20 priopćenja na domaćim i međunarodnim znanstvenim skupovima, te objavila šest znanstvenih radova u koautorstvu. Sudjelovala je u programu stručnog usavršavanja *Aktivno učenje i kritičko mišljenje u visokoškolskoj nastavi* (u organizaciji Forum za slobodu odgoja) te je trenutno u psihoterapijskoj edukaciji iz bihevioralno-kognitivnih terapija (II. stupanj, u organizaciji Hrvatskog udruženja za bihevioralno-kognitivne terapije). Članica je Hrvatske psihološke komore, Hrvatskog udruženja za bihevioralno-kognitivne terapije i *European Network for Social and Emotional Competence*.

Popis objavljenih radova:

- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Obiteljski odnosi i psihosocijalna prilagodba djece u cjelovitim i jednoroditeljskim obiteljima. *Klinička psihologija*, 8(2), 139-150.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2015). Self-regulation, emotion understanding and aggressive behaviour in preschool boys. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp.Ed.1), 13-24.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2014). Social development of preschool children in Croatia: Contributions of child temperament, maternal life satisfaction and rearing practices. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 105-117.
- Brajša-Žganec, A. i Hanzec, I. (2012). Socijalno-emocionalni razvoj u ranom djetinjstvu: pozitivni i negativni odgojni postupci i postupanje s dječjim negativnim emocijama roditelja djece predškolske dobi. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Suvremeni*

tokovi u ranom odgoju: Znanstvena monografija (str. 513-528.). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

Brajša-Žganec, A., Hanzec, I. i Pahić, T. (2010). Socijale vještine djece predškolske dobi: spolne i dobne razlike. U A. Jurčević Lozančić (ur.), *ECNSI-2010.; Collected papers of special focus symposium 11th Days of Mate Demarin - Expectations, achievements and prospects in theory and practice of early and primary education* (str. 79-90). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Štambuk, M., Maričić, A. i Hanzec, I. (2015). Cheating is unacceptable, but... Teachers' reactions and perception of students' cheating at schools and universities. *Croatian Journal of Education*, 17(Sp.Ed.4), 259-288.